DOCUMENT RESUME

ED 331 310 FL 019 157

TITLE	Melanges Pedagogiques (Pedagogical Mixture), 1986/87.
INSTITUTION	Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.
REPORT NO	FR-ISSN-0077-2712
PUB DATE	87
NOTE	171p.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	French; English
JOURNAL CIT	Melanges Pedagogiques; 1986-87
EDRS PRICE	MF01/PC07 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Computer Assisted Instruction; Cultural Traits; English (Second Language); French; *Independent Study; Instructional Materials; Language Research; Language Role; Large Group Instruction; *Learning Strategies; *Listening Comprehension; Metacognition; Personal Autonomy; Program Descriptions; *Second Language Instruction; *Second Language Learning; Student Role; Writing Instruction

ABSTRACT

The 1986/87 issue of the journal on second language teaching and learning contains seven articles in French and four in English, including: "Learning How To Learn English"; "Socrate est-il un chat? Pratiquer le syllogisme pour apprendre a argumenter (Is Socrates a Cat? Practicing Syllogisms To Learn To Argue)"; "La production orale en francais des enfants de migrants: Analyse d'un corpus et premieres constatations (Oral Production in French of Migrant Children: Analysis of a Corpus and Preliminary Findings)"; "Le discours ecrit incoherent: Des enseignements pour une pedagogie de l'expression? (Incoherent Written Discourse: Lessons for Teaching Expression?)"; "A propos d'Ecoute...Ecoute (About the Course Ecoute...Ecoute)"; "Autonomy as Metacognitive Awareness: Suggestions for Training Self-Monitoring of Listening Comprehension"; "Evolution de l'autonomie de l'apprenant: Le cas de l'apprenant D (Evolution of Learner Autonomy: The Case of Learner D)"; "The Computer as an Aid to Learning To Learn English: A Project and One Feasibility Study"; "L'apprentissage auto-dirige dans les grands groupes: Quelques experiences (Self-Directed Learning in Large Groups: Some Experiences)"; "Vos sermons sont vachement plus longs! Cross-Cultural Perceptions of French Communicative Behavior"; and "De L'inculturation (On Acculturation)." (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED331310

FL019157

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

[X] This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

[ ] Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Helec, H.

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

E. BERTOLDI, J. KOLLAR ET E. RICARD
Learning how to learn English 5

F. CARTON, H. CABUT, R. DUDA, C. GALLIEN ET S. THIEBLEMONT
Socrate est-il un chat ? Pratiquer le syllogisme pour apprendre à argumenter 13

V. DEMNATI
La production orale en français des enfants de migrants : analyse d'un corpus et premières constatations 31

R. DUDA
Le discours écrit incohérent : les enseignements pour une pédagogie de l'expression ? 45

M.J. GREMMO
A propos d'Ecoute... Ecoute 55

C. HENNER-STANCHINA
Autonomy as metacognitive awareness : Suggestions for training self-monitoring of listening comprehension 69

H. HOLEC ET M.J. GREMMO
Evolution de l'autonomie de l'apprenant : le cas de l'apprenant D 85

H. MOULDEN
The computer as an aid to learning to learn english : a project and one feasibility study 103

O. REGENT
L'apprentissage auto-dirigé dans les grands groupes : quelques expériences 129

P. RILEY
Vos sermons sont vachement plus longs ! Cross-cultural perceptions of French communicative behaviour

C. TROMPETTE
De l'inculturation

MELANGES-CENTRE DE RECHERCHES ET D'APPLICATIONS PEDAGOGIQUES EN LANGUES

MCMLXXXVI
MCMLXXXVII

CRAPEL
Université de Nancy II

4

En raison de contraintes techniques et financières, le présent volume est double et porte sur les années 1986 et 1987. Nous espérons que nos lecteurs ne nous en tiendront pas rigueur. Pour nos abonnés, cette livraison compte bien sûr pour un seul numéro. La publication des **Mélanges Pédagogiques,** redeviendra annuelle dès le prochain numéro, daté de 1988.

As a result of a number of technical and financial problems, this is a double issue for the years 1986/1987. We hope that this will not inconvenience our readers in any way. This issue will, of course, only count as a single issue as far as subscriptions are concerned : the **Mélanges Pédagogiques** will be published annually again as from 1988.

MELANGES PEDAGOGIQUES 1986/87

LEARNING HOW TO LEARN ENGLISH

Elizabeth BERTOLDI
Judy KOLLAR
Ellen RICARD

RESUME

Cet article décrit une expérience canadienne d'autonomisation d'adultes francophones étudiant l'anglais. Le programme d'enseignement/apprentissage comporte trois étapes principales

1. La sensibilisation des apprenants pour permettre une **prise de conscience** de leurs propres points forts et faibles et d'un éventail de ressources et de techniques.

2. L'identification de **priorités personnelles** sur la base de cette prise de conscience et de l'analyse de leurs besoins professionnels.

3. La **mise en œuvre** d'un programme d'apprentissage par la sélection de moyens appropriés à leurs priorités.

Ce processus d'autonomisation a lieu dans le cadre d'une structure pédagogique comportant des entretiens avec un "tuteur", des cours et un centre de ressources.

The following article is based on a joint presentation given at the TESL Ontario Conference in Toronto in December 1984.

Autonomy in the adult language learner has gained increasing importance over the past decade. As Malcolm Knowles states :

> "One immediate reason is that there is convincing evidence that people who take the initiative in learning (pro-active learners) learn more things, and learn better than do people who sit at the feet of teachers, passively waiting to be taught (reactive learners)... They enter into learning more purposefully and with greater motivation. They also tend to retain and make use of what they learn better and longer than do the reactive learners". (1)

The role of teachers should not be to pay lip service to self-direction in learning, but rather to facilitate its development. In this article, we will discuss how during the four-month Academic Phase the English section of the Advanced Language Training Programm (ALTP) endeavours to promote autonomy in francophone learners. (For the majority of participants this intensive four-month phase precedes a twenty-month Assignment Phase during which the learners work in a professionnal environment mainly in the target language). A three-step process, inherent in many of the program's components, guides the student from a relatively passive, teacher-dependent role to that of a more self-aware, confident and independent learner. The process involves :

1) the growth of **awareness** in the learners so that they are sensitized to their own strengths and weaknesses in the second language as well as to a range of resources and learning techniques ;

2) the establishing of personal **priorities** for areas of particular concentration determined on the basis of individual strengths, weaknesses and professional needs in the target language ;

3) taking **action** by selecting and using the most appropriate means to work on their established priorities.

We will show how this movement from learner awareness to action occurs in three of the program's components : tutorials, courses and the resource centre. (See fig. 1)

(1) **KNOWLES, Malcolm** (1975) **Self-directed Learning,** New York, Association Press, p. 14

Tutorials

Prior to the Academic Phase, each incoming student is assigned to a teacher of the ALTP who then becomes that student's individual tutor. It is the tutor's role to guide and encourage the student through the various stages of learning a second language with its ups and downs over the next two years. During the Academic Phase, weekly meetings between student and tutor are held on an individual basis for approximately one to two hours per week. These tutorials are designed to promote student autonomy by taking students through the process of awareness to action.

1) Awareness

At the beginning of the program, students complete a professional needs analysis survey and take a series of in-house diagnostic tests. The needs analysis survey (to which ALTP purchased the rights in 1982) was developed by a multi-national European company to identify work-related language skills common to a wide range of business, management and executive positions. These skills are grouped according to speaking, reading and writing tasks. In addition, in-house language diagnostic tests provide students with an overview of their linguistic strengths and weaknesses in such areas as aural comprehension, pronunciation, grammar, impromptu speaking, ability to summarize, and formal and informal writing.

The results of the student's needs analysis survey and language tests then become the focus of tutorial discussions which provide students with the "big picture" of their professional needs and present level of language ability. Moreover, the tutorial meetings at this stage of the program promote student awareness of their general approach to and style of learning. Through discussions, students are asked to reflect on past individual learning experiences, language and otherwise, and to identify the conditions under which they learn best.

2) Establishing Priorities

After identifying professional needs and becoming aware of linguistic strengths and weaknesses, students work with their tutors to establish an order of priority in both these areas. The tutors ask students to rank the professional skills for their own job from the most important to the least important. In the light of this ordering and of the results of the language tests, together they decide on the language skills which most require attention.

3) Taking Action

In the tutorials, students and tutors work on three areas simultaneously. First, they draw up an individualized language training plan to reflect professional and linguistic priorities and lay out a clear plan of attack on the areas of most importance. At the same time, the students, with the guidance of their tutors, begin the preparation of a Learning Project which will be presented both orally and in writing towards the end of the Academic Phase. The goal of this project is to integrate both professional and linguistic priorities into one major learning task. Finally, on-going

discussions in tutorials encourage students to apply sucessful past learning strategies to the present learning situation. As well, students learn to incorporate and experiment with new techniques, ideas, and suggestions.

Courses

The English section of ALTP offers students a comprehensive program of courses during the Academic Phase that may be divided roughly into two categories : those that provide a linguistic backbone for other courses, and those that deal mainly with work-related needs.

The backbone courses include notional grammar, phonology, and idiomatic English. In notional grammar, all major structures of the language are presented with emphasis on those areas of greatest concern to advanced students. Phonology provides an overview of the sound system of the language, with special emphasis on strategies and techniques to deal with pronunciation problems faced by French speakers. Idiomatic English fills a major gap in most students' knowledge of English by exposing them to a wide range of common idioms in the spoken and written language.

Work-related courses are tailored to fairly common needs of our students. These include : a writing course based on writing tasks which managers and professionals generally perform in government departments ; and several shorter courses focussing on the spoken language, including meetings, presentations, using the telephone, conferences, discussions, social English and face-to-face dealings with colleagues, employees, superiors, and the public.

A common thread in all these courses is the integration of the process of student autonomy with the subject area. Since a detailed description of this process for each course is beyond the scope of the present article, we would like to provide instead a general outline of how the process works.

1) Awareness

In all of the classes, students undergo a sensitization to the language and to their own performance in it. They are sensitized to the language by the input provided in the courses from authentic spoken and written sources such as newspapers, radio, TV, magazines, books, government publications, taped conversations and talks, government letters and memos, and grammar and reference materials. This input allows students to compare their own performance in English with that of native speakers and writers of the language.

Through individual feedback sessions with the course teacher, students are encouraged to analyze their performance in English (whether a taped conversation or talk, or a piece of writing) by identifying their own errors, explaining difficulties, and expressing satisfaction with specific areas.

This sensitization of the students to their own performance may also take place via classroom discussion or small-group work. It is a gradual one with the teacher

giving less direction as time goes on. The main benefit in terms of learner autonomy is that students begin to see the recurring pattern of their own individual strengths and weaknesses.

2) Priorities

Once students have identified strengths and weaknesses, they must decide on the areas they would like to work on in a specific course. They may choose to concentrate on their strengths ; for example, to expand an already strong vocabulary by increasing the range of colloquial language. Conversely, they may prefer to focus on their weaknesses ; for example, to tackle errors that cause communication problems such as faulty pronunciation. The majority of students establish priorities that focus on some strengths and some weaknesses. Furthermore, students need to decide on a realistic, manageable number of items that can be dealt with in the time available.

3) Action

Through the individual feedback sessions previously mentioned, as well as group discussions and brainstorming, students are encouraged to take a multi-faceted and conscious approach to establishing new language habits. For example, some students take action by reviewing class notes, doing exercises in textbooks, or practising with language lab tapes. Others make lists and re-write or repeat new words or expressions in order to memorize them. Some consult reference books or tapes mentioned in class.

Taking action is not limited to these fairly traditional methods. Some students tape index cards with new idioms on their refrigerator door to help memorize new vocabulary or use the cassette deck in their car to improve listening comprehension while travelling back and forth to school. Others may ask a teacher to record a passage from a current book on management so that it can be used as a model for pronunciation. Newspapers or magazines can be read with an eye to finding idiomatic expressions or to discovering the uses of a specific verb tense. In general, classroom teachers encourage students to do what works for *them*, no matter how traditional or how unorthodox. Action is often a necessary and positive antidote to the helplessness and frustration that students sometimes feel when faced with the awareness of their weaknesses in the second language.

Student Resource Centre

The Resource Centre is a key component in helping students acquire knowledge and skills in learning how to learn English effectively. A facilitator is always on hand to guide the students in their selection of material suited to their needs and learning styles and to provide suggestions and feedback when requested.

1) Awareness

To ensure that students are well-acquainted with the basic tools of the independent language learner, the Resource Centre facilitator offers 'Tools of the

Trade", an introductory course to the centre. The course systematically introduces students to **a)** a range of self-study materials ; **b)** basic reference works such as the thesaurus, the dictionary, and books on usage ; and **c)** hardware such as the video recorder and camera, the tape recorder and copier, and the language lab. These tools are introduced through discussion, analysis, a variety of exercices, and hands-on experimentation.

2) Priorities

Having established their language learning priorities in tutorials and coursework, students similarly draw up their priorities for self-access materials that will best meet their needs.

3) Action

Learners take action by selecting and using Resource Centre materials either during specified self-directed learning periods or after hours. They work at their own pace, according to recommended procedures or in original ways that complement their personal learning style.

CONCLUSION

To summarize, a student does not become an autonomous learner overnight. Our experience has shown that the process is not automatic even with motivated adult language learners. As students are introduced to the process, there may be surprise, resistance or confusion. Yet, once they get started, there's no stopping them ! With time, many learners develop original, innovative techniques to approach language learning on their own. The three steps - from awareness to priorities to action - enrich each individual's language learning and, consequently, the program as a whole. Learning how to learn English is not an end in itself but a beginning.

NOTE

Elizabeth Bertoldi and Judy Kollar are English tutor-managers with the bilingual Advanced Language Training Program. Ellen Ricard, formerly a tutor-manager, is a consultant to ALTP from the English Program Development Unit of Linguistic Services Directorate.

LEARNING HOW TO LEARN ENGLISH

(fig. 1)

	AWARENESS	PRIORITIES	ACTION
TUTORIALS (individual tutor-student meetings)	• Needs analysis fo professional needs • Diagnostic testing for linguistic needs • Learning style • Past learning experiences	• Establishing order of priority re professional and language learning needs	• Drawing up Language Training Plan • Preparing a Learning Project (oral and written presentation) • Applying past strategies to present situation • Incorporating new strategies
COURSES (student-teacher feedback sessions)	• Sensitization to language via authentic input to individual performance via feedback sessions • Pattern of individual strengths and weaknesses	• Deciding which strengths to cultivate or weaknesses to correct • Choosing a manageable number of priorities in time available	• Using traditional or unorthodox techniques
STUDENT RESOURCE CENTRE (student-facilitator consultations)	• "Tools of the Trade" Course-introduction to : - range of self-study materials - reference materials - hardware	• Choosing self-access materials to meet priorities established	• Working at own pace according to recommended procedures or in original ways

SOCRATE EST-IL UN CHAT ?
Pratiquer le syllogisme pour apprendre à argumenter

Hélène CABUT
Francis CARTON
Richard DUDA
Chloé GALLIEN
Sylvie THIEBLEMONT

RESUME

Foreign students in higher education in France often have great difficulty writing their dissertations because they are not able to express, organise or argue their ideas in an appropriate way. To help them acquire this logical and rhetorical competence in written French, an experimental course in syllogistic reasoning was set up. This article describes the methodology and contents of the training given and reports on first results.

Lorsque des étrangers se préparent à commencer des études supérieures en France, il est nécessaire de les former à la rédaction : dès la première année de leur cursus universitaire, on leur demande souvent d'être capables de rédiger des textes longs, le plus souvent argumentatifs.

Or, ils manifestent souvent des difficultés à produire et à manipuler des idées, ainsi qu'à les organiser en textes cohérents (sur l'incohérence, voir R. DUDA, dans ce volume). Ce sont là les aspects principaux de la compétence discursive à l'écrit. Or, l'approche traditionnelle, qui ne propose guère de règles de composition des textes, et l'approche fonctionnelle, limitée aux aspects pragmatiques, n'ont pas beaucoup de solutions qui permettent de prendre en charge cette compétence en tant que telle. L'expérience relatée ici constitue une contribution à la réflexion actuelle sur la didactique de l'expression écrite en français langue étrangère (VIGNER, 1982, PLOT, 1986, par exemple).

Parmi d'autres activités visant, en particulier, la production d'idées, nous avons commencé dans nos stages à mettre en place des procédures pédagogiques visant l'élaboration du raisonnement à l'écrit. En plus des difficultés propres à la construction des raisonnements en langue étrangère les stagiaires rencontrent souvent l'obstacle suivant : ils parviennent difficilement à prendre avec les concepts et les idées qu'ils produisent la distance nécessaire pour les relativiser, les placer dans un contexte, les comparer ou les opposer les uns aux autres. Pour argumenter à l'écrit, il est nécessaire de relativiser ses propres pré-construits, de ne pas s impliquer, au moins pour un temps, dans les idées que l'on produit.

C'est pourquoi nous avons choisi, parmi d'autres activités, et à titre d'option expérimentale, d'utiliser comme procédure pédagogique dans l'entraînement à l'argumentation écrite, la formation au syllogisme (pour une autre tentative de ce genre, voir BALPE, J.P., 1980).

PRESENTATION DES GROUPES

Le premier groupe était constitué de cinq bacheliers jordaniens en stage de mise à niveau linguistique et scientifique et se préparant à entrer en premier cycle universitaire technologique. Quatre de ces apprenants avaient un niveau de français leur permettant de comprendre facilement des instructions données à l'oral, le niveau du dernier demeurant nettement plus faible. Ce dernier éprouvait encore d'énormes difficultés en compréhension orale et en expression écrite lors du déroulement de cette expérience. Le deuxième groupe était formé de sept professeurs vietnamiens de français langue étrangère en stage de recyclage didactique et linguistique à la faculté des lettres de Nancy. Sans être réellement homogène, leur relative compétence n'était pas de nature à entraver l'accomplissement de la tâche proposée.

Sept étudiants français préparant le DEUG Sciences du Langage de l'Université de Nancy II ont servi de groupe témoin.

L'EXPERIENCE : PROTOCOLE ET ANALYSE DES PRODUCTIONS

Pour chaque groupe, l'expérience s'est déroulée en trois étapes. Dans chacune d'elles, les apprenants devaient essayer de découvrir soit la conclusion, soit l'une des prémisses manquantes de syllogismes, puis de les représenter s'ils le pouvaient sous forme d'un diagramme de Venn et d'une expression mathématique. A l'issue des deux premières étapes, il leur était de plus proposé une phase de production libre.

L'utilisation de la métalangue propre à la logique formelle à bien entendu été réduite au maximum en présence des stagiaires.

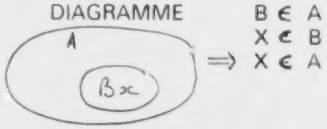
PREMIERE ETAPE

Etaient présentés lors de cette première étape des syllogismes valides de type catégoriel.

1. Retrouver la conclusion

"Tous les hommes sont mortels"
"je suis un homme"
.....

production attendue : "donc je suis mortel"
A : l'ensemble des mortels
B : l'ensemble des hommes
x : "je"



Analyse des productions

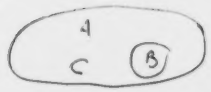
Les vietnamiens avaient déjà fait des exercices de logique formelle dans leur pays. Ils ne semblent pas avoir éprouvé de surprise devant ce syllogisme catégoriel classique dont ils ont tous exprimé la conclusion sous la forme attendue.

Les Jordaniens, pour qui, semble-t-il, il s'agissait d'une découverte, expriment la conclusion attendue, mais sous une autre forme, dans trois cas sur quatre ("je ne resterai pas vivant toute la vie" ; "je meurs un jour ou l'autre" ; "j'attends la mort"). Le quatrième jordanien écrit : "quand j'ai un grand problème et je ne peux pas trouver la solution, je préfère mourir". Selon nous, cette dernière réponse témoigne sans doute d'une gêne à accepter la démarche abstraite demandée en logique formelle, la pensée naturelle prenant le pas avec ses préconstruits personnels : peut-être s'agit-il d'une difficulté à penser à la mort simplement comme une donnée naturelle de la vie, ce qui expliquerait le recours à l'idée que la mort doit avoir une cause ?

Représentation en diagramme

Les Vietnamiens parviennent difficilement à utiliser la représentation en ensembles. Un seul parvient à un diagramme de Venn adéquat. Dans quatre cas sur sept, les ensembles représentés correspondent aux **relations** exprimées dans chaque proposition du syllogisme, et non aux **classes** que sont ici les mortels, les hommes, et un individu, élément appartenant à ces classes.

Exemple : "Tous les hommes sont mortels : A
Or je suis un homme : B
Donc je suis mortel : C"



Deux autres ne savent comment représenter la classe des mortels qu'ils superposent à celle des hommes (comme une qualité attachée à cette classe, et non comme un autre ensemble englobant celle-ci). Pour expliquer les raisons qui conduisent chacun à telle ou telle représentation, il faudrait sans doute mettre en œuvre un protocole d'entretien visant à les élucider.

Mêmes remarques à propos des Jordaniens, pourtant plus habitués dans leur formation à manier des représentations en ensembles. L'un d'eux, par exemple, place l'ensemble des mortels à l'intérieur de celui des humains (s'agit-il pour lui de montrer que la mortalité est un attribut parmi d'autres de la condition humaine ?).

2. Trouver la prémisse majeure

"
.....
Or Tintin est une bande dessinée
Donc j'aime Tintin"

Production attendue : "J'aime les bandes dessinées"

Groupe témoin : tous énoncent la proposition attendue.

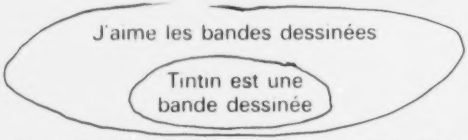
Analyse des productions

Quatre Vietnamiens énoncent la proposition attendue et font un diagramme correct. Pour l'un d'entre eux, ce n'est pas l'ensemble "des choses que j'aime" qui englobe les autres, mais un ensemble appelé "moi". Un des Vietnamiens fait porter le raisonnement non pas sur "moi" aimant les bandes dessinées", mais sur "moi" appartenant à l'ensemble des gens qui aiment les bandes dessinées".

Un autre transforme la consigne pour retrouver le syllogisme qu'il connaît le mieux : celui de la première figure. Cela traduit-il une incapacité à exécuter la consigne ?

La dernière, enfin, veut donner une explication de son goût pour Tintin : elle aime Tintin non pas parce qu'elle aime la BD mais parce que les enfants aiment les BD (et il faut supposer, ce qu'elle ne dit pas, qu'elle aime les enfants) : elle transforme le raisonnement en une argumentation naturelle, conforme à ce qu'elle pense vraiment, et s'éloigne ainsi du jeu gratuit du raisonnement abstrait.

Deux Jordaniens écrivent la proposition attendue, et l'un d'eux en propose un diagramme correct. Le diagramme de l'autre tente, comme dans l'exercice précédent de traduire en ensembles une transitivité qui ne démontre rien car elle est à deux termes :



Le troisième Jordanien se place dans une classe qu'il crée (celle des jeunes), comme l'avait fait l'un des Vietnamiens. Pour le quatrième, la prémisse trouvée est "toutes les BD ont de belles couleurs" (cela est-il un essai pour dire que Tintin est est une BD de bonne qualité ?). Mais comment interpréter le rapport qu'il propose entre cette première proposition et la deuxième : "or Tintin est une BD" ? Il semble qu'apparaisse une pour ce sujet une difficulté à inférer à partir de deux propositions et sa tendance à ne prendre en compte qu'une proposition à la fois.

3. Trouver la prémisse mineure manquante

"Dans cette région tous les arbres sont malades

.....

Donc tous les chênes sont malades dans cette région"

Production attendue : "or les chênes sont des arbres"
Productions du groupe témoin :
3 écrivent la proposition attendue
2 écrivent "il y a des chênes dans cette région"
2 écrivent "il n'y a que des chênes dans cette région"

Analyse des productions :

Ici, il s'agissait de voir si les étudiants accepteraient le jeu de la démarche formelle qui exige une deuxième proposition disant que les chênes sont des arbres, proposition inutile en argumentation naturelle où l'enthymème suffirait (chacun sait que les chênes sont des arbres).

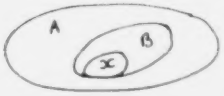
Tous les Vietnamiens expriment la proposition attendue, mais en y ajoutant une information qui la justifierait en argumentation naturelle : "il y a des chênes dans cette région".

Deux des Jordaniens l'expriment sous la forme attendue en logique formelle, un autre opère comme les Vietnamiens. Pas de différence ici entre ce que proposent les Français et ce qu'écrivent nos stagiaires.

Représentation en diagrammes :

Un Vietnamien pense à l'ensemble des êtres malades qui, englobant les autres, permet d'illustrer ce syllogisme :

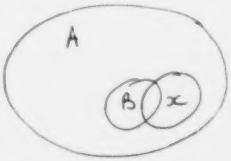
A : ensemble des malades
B : ensemble des arbres malades
X : les chênes



Tous les autres, Vietnamiens et Jordaniens, proposent deux ensembles, celui des arbres et celui des chênes, la maladie n'étant pas du tout située, ou étant située comme un élément de l'ensemble des chênes, ou comme un sous-ensemble des arbres de la région (ce qui contredit la prémisse donnée) ou encore comme une intersection entre l'ensemble des arbres et celui des chênes.

Exemple :

A : tous les arbres
B : les chênes
X : la maladie



4. Trouver la prémisse mineure manquante

"Il y a des automobilistes qui consomment de l'alcool
.....
Donc il y a des automobilistes qui provoquent des accidents".

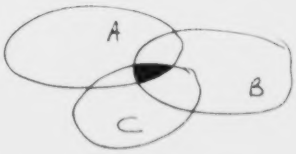
Production attendue : "l'alcool provoque des accidents"

On constate que dans ce dernier syllogisme, il n'était plus question d'inclusion simple mais que le déterminant indéfini "des" impliquait des relations d'inclusion entre les ensembles.

Ce syllogisme n'était plus strictement catégoriel mais impliquait également des rapports implicites de cause à effet.

Soit : A : la consommation d'alcool
B : les automobilistes
C : les causes d'accident

$$\left.\begin{matrix} A \cap B \\ A \cap B \end{matrix}\right\} \rightarrow (A \cap B) \cap C$$



Production du groupe témoin : tous écrivent la proposition attendue

Analyse des productions

Le mouvement de pensée demandé ici est plus proche d'une démarche naturelle : la proposition que nous attendions est chargée de présuppositions, et peut être remplacée par des énoncés comme : "l'alcool ralentit les réflexes, diminue l'acuité visuelle", "or les automobilistes ont besoin de réflexes et d'acuité visuelle pour éviter les accidents". On pouvait choisir de n'exprimer qu'une de ces propositions.

Trois Jordaniens l'expriment sous la forme la plus générale ("l'alcool provoque des accidents") ce que ne fait aucun des Vietnamiens. Ces derniers écrivent soit "les consommateurs d'alcool provoquent des accidents" soit "les automobilistes qui boivent provoquent des accidents". Le dernier dit "il y a des automobilistes qui ne consomment pas d'alcool". Pour lui, il est inutile de rappeler que l'alcool est dangereux, et, estimant que l'enthymème suffit, il ajoute une autre donnée exprimant sa connaissance de ce domaine d'expérience, mais qui n'est pas pertinente dans la démarche logique.

Représentations en diagrammes : aucun ne parvient à une représentation intégrant l'ensemble des éléments du raisonnement. Voici le diagramme le plus souvent proposé :

automobilistes qui provoquent des accidents

automobilistes qui boivent de l'alcool

accidents provoqués par l'alcool

Dans le groupe des Jordaniens, un seul étudiant propose un diagramme de ce type, comprenant une intersection de deux ensembles. En revanche, dans le groupe témoin, deux individus ne font pas de dessin, deux font des diagrammes simplifiés comme les étrangers, mais trois produisent des diagrammes proches de celui que nous attendions.

5. Production libre

Comme lors de l'étape précédente, il était demandé aux participants une représentation picturale de chacun des syllogismes qu'ils créaient.

Analyse des productions :

Tous ont produit des syllogismes de la première figure. Mais on peut presque toujours constater la présence d'implicite. L'expérience du monde est là, qui se profile dans les présuppositions :

"Honda consomme peu d'essence
J'aime les motos qui consomment peu d'essence
J'aime Honda" (ce qui suppose que Honda est une moto)

L'enthymène est une forme courante du raisonnement naturel : en leur demandant de construire un syllogisme, on leur demande en fait de rétablir la prémisse manquante du raisonnement et pour ce faire ils choisissent un des implicites, mais en laissent souvent d'autres de côté.

On retrouve dans les productions les deux types de syllogismes, catégoriels et conditionnels. Toutes les figures sont représentées. Certains font des efforts pour proposer des syllogismes que l'on pourrait rencontrer dans les conversations ordinaires par exemple :

"je cherche un roman de Guy de Maupassant
dans votre bibliothèque il n'y a que du Balzac
donc je vais le chercher ailleurs"

On voit que surgissent alors beaucoup de présuppositions non exprimées, ici par exemple : "je ne veux lire que du Maupassant" ; "il y en a ailleurs que dans votre bibliothèque", etc...

Les Jordaniens proposent le plus souvent des raisonnements justes, mais éprouvent des difficultés d'ordre linguistique à les exprimer.

Ici, notre quatrième stagiaire jordanien confirme ce que nous interprétons comme la difficulté qu'il rencontre à associer trois propositions. Il écrit en effet : "toutes les filles doivent marier les hommes : on a besoin des enfants pour aider notre pays ; donc on doit marier". La conclusion de son raisonnement répète la première proposition.

DEUXIEME ETAPE

La deuxième étape introduisait deux syllogismes, de type catégoriel eux-aussi, mais cette fois non-valides, ceci pour tenter de voir si les apprenants percevaient de la même façon l'utilisation fallacieuse d'une argumentation de type syllogistique (le groupe témoin n'a en effet aprouvé aucune difficulté face à ces syllogismes non-valides). Les stagiaires avaient pour tâche de trouver la conclusion ou la prémisse manquante mais également d'expliquer la non-validité des raisonnements ainsi produits.

6. Trouver la conclusion

"Tous les chats sont mortels
Socrate est mortel"
.....

La réponse attendue "Socrate est un chat" n'est pas valide. En effet, si A est l'ensemble des mortels, B l'ensemble des chats, $B \in A$; $X \in A$ n'impliquent pas nécessairement que $X \in B$

Socrate est peut être un homme, peut être un chat : on ne sait rien d'autre sur lui, sinon qu'il est mortel.

Analyse des productions :

Deux sujets seulement se laissent influencer par ce qu'ils savent de Socrate ("il n'est pas un chat, de toute façon"). Un seul, un Vietnamien, laisse la place au doute, et accorde sa représentation picturale à ce que dit effectivement le texte. Tous les autres sujets sont entraînés par l'apparence de rigueur du raisonnement et répondent que Socrate est un chat (influence du syllogisme classique de la première figure).

Dans le groupe témoin français, quatre sujets sur sept se sont eux aussi trompés (trois seulement s'aperçoivent qu'on ne peut conclure que Socrate est un chat).

Représentations en diagrammes :

Trois Vietnamiens et trois Jordaniens font des représentations des ensembles "mortels", "chats", "hommes" signalant la présence de Socrate chez les hommes, ou en dehors de l'ensemble des chats, ou en dehors à la fois des ensembles "chats" et "homme", tout en écrivant que Socrate est un chat : les schémas sont justes, mais le raisonnement verbal est faux. L'apparence de rigueur du raisonnement logico-discursif semble l'emporter sur la construction picturale.

7. Trouver la prémisse mineure manquante

"Tout ce qui est rare est cher
.....
Donc un âne bon marché est cher"

Production attendue : "or un âne bon marché est rare"

Ce syllogisme tient sa non-validité du fait que la prémisse majeure est une généralisation abusive (tout ce qui est rare n'est pas forcément cher).

21

Analyse des productions :

Deux Jordaniens trouvent la prémisse attendue, mais deux autres proposent autre chose que le jalon indispensable pour construire le raisonnement ("un âne est bon marché" ; "un âne n'est pas rare"). Dans le groupe des Vietnamiens, deux personnes proposent une prémisse différente, qui permet de construire un raisonnement juste ("tout ce qui est bon marché est rare"), quatre trouvent la prémisse attendue, et la septième fait une proposition incomplète ("l'âne est rare").

Représentations en diagrammes :

On avait le choix entre illustrer l'absurdité du raisonnement ou en démontrer le bien fondé. En l'absence de consignes, les Vietnamiens comme les Jordaniens choisissent l'un ou l'autre : certains montrent que le raisonnement est juste (l'âne appartient à l'ensemble des choses rares, lui-même inclus dans celui des choses chères), d'autres en montrent l'absurdité, avec un diagramme en contradiction avec l'une des prémisses.

Les autres manifestent leur embarras en plaçant l'âne simultanément dans deux ensembles différents. Six Vietnamiens renoncent à toute représentation picturale.

TROISIEME ETAPE

Cette dernière étape abordait des syllogismes de type conditionnel, ne faisant plus intervenir des rapports d'inclusion. Il était néanmoins demandé aux participants, pour le premier syllogisme proposé, de faire un diagramme comme dans les exercices précédents.

8. Trouver la conclusion

"Pour soigner les arbres, il faut faire de la recherche,
Or pour faire de la recherche, il faut de l'argent
....."

Production attendue : "Donc pour soigner les arbres, il faut de l'argent".

Représenter le raisonnement sous la forme d'un diagramme de Venn est ici impossible. Les relations entre les différentes propositions peuvent se formuler ainsi :

$$\left.\begin{array}{l} A \longrightarrow B \\ B \longrightarrow C \end{array}\right\} \longrightarrow A \longrightarrow C$$

Les lettres ne désignent plus ici des ensembles mais des actions : "soigner les arbres / faire de la recherche / avoir de l'argent".

Analyse des productions :

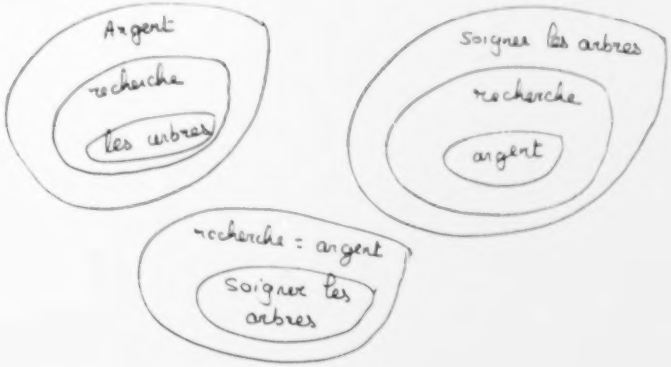
Les Vietnamiens concluent tous juste, ainsi que trois des Jordaniens. Voici les réponses des deux autres Jordaniens :

- "on ne peut pas soigner les arbres" : pour conclure ainsi cette personne fait appel à une proposition intermédiaire implicite qui doit être la présupposition "on manque d'argent".

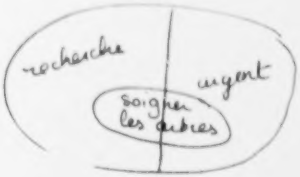
- "il faut travailler pour gagner de l'argent" : un stagiaire manifeste une nouvelle fois sa difficulté à inférer à partir de deux propositions. Il semble parvenir à cette conclusion à partir de la seule prémisse mineure.

Représentations en diagrammes :

Deux Jordaniens ne proposent rien : l'un sans explication, l'autre en faisant remarquer que cette représentation est impossible. Tous les autres obéissent à la consigne et proposent des diagrammes. Parmi les ensembles dessinés, on trouve deux figures inversées :



Les autres façons de raisonner proposent des intersections entre ces trois ensembles, à chaque fois différentes. Deux tentent de représenter le lien cause/conséquence par un dessin de type :



23

L'ensemble recherche/argent est séparé en deux : ce sont deux réalités différentes dont la première dépend de l'autre.

9. Trouver la prémisse majeure manquante

.....
les vieilles personnes ne sont pas productives
Donc la médecine moderne contribue à l'appauvrissement du Tiers Monde"

Production attendue : "la médecine moderne allonge la durée de la vie"

Ce syllogisme comporte des éléments implicites, par exemple, le fait que l'absence de productivité contribue à l'appauvrissement d'un pays.

Analyse des productions :

Un Vietnamien seulement se rapproche de la proposition attendue "la médecine moderne rajeunit les vieilles personnes du Tiers-Monde". Un autre ne trouve rien. Les autres proposent une prémisse qui va dans le sens inverse de la logique de la démarche : "la médecine fait vieillir, affaiblit les personnes âgées". Ils sont influencés sans doute par la conclusion qui leur est donnée, par le mot vieux, et probablement aussi par leur présupposés (chez eux, gens du Tiers-Monde, il n'est peut être pas exclu que des personnes âgées soient productives).

- "la médecine ne pousse pas à la productivité" : cette majeure est équivalente à la conclusion

- "la médecine ne s'intéresse pas aux vieilles personnes des pays du Tiers-Monde" : cette proposition, non intégrée dans la démarche logique, est-elle une tentative d'explication de la prémisse mineure (les vieilles personnes ne sont pas productives) ?

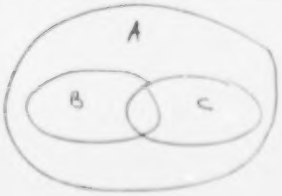
Deux des Jordaniens énoncent la proposition attendue, un autre infère à partir de la proposition manquante, qu'il présuppose et écrit : "il y a trop de personnes âgées".

Deux autres se placent dans une logique autre que celle que nous attendions : "les médecins sont vieux" (ce qui explique les mauvaises performances de la médecine dans les pays du Tiers-Monde). Notons que pour jouer le jeu du raisonnement syllogistique, ils acceptent d'écrire une proposition qu'ils savent fausse.

Représentations en diagrammes

Bien que l'on ne leur ait plus demandé de faire un diagramme, un Vietnamien a quand même tenté de le faire :

A = appauvrissement du Tiers-Monde
B = médecine moderne
C = vieillissement de la population



24

On peut commenter ainsi ce diagramme : parmi toutes les causes de l'appauvrissement du Tiers-Monde, la médecine moderne contribue, parmi d'autres facteurs, au vieillissement de la population.

10. Syllogismes non valides

A l'issue de cette troisième étape, ont été abordés des syllogismes conditionnels non valides du point de vue de la logique naturelle.

Un premier leur a été présenté :

"quand je vais mal, je me repose
or quand je me repose, je vais mieux
donc quand je vais mal, je vais mieux"

dans lequel l'élément chronologique de "non simultanéité" rend la conclusion naturellement absurde bien que "logiquement" valide.

Ils avaient ensuite à trouver la prémisse majeure du syllogisme suivant :

"
.....
plus il y a de trous, moins il y a de gruyère
donc plus il y a de gruyère, moins il y a de gruyère"

Production attendue : "plus il y a de gruyère plus il y a de trous"

Ce syllogisme paraît valide ($A \Longrightarrow B$; $B \Longrightarrow C$; $(A \Longrightarrow C)$), mais il est naturellement absurde du fait de l'ambiguité de l'entité "gruyère" dans les deux prémisses.

Analyse des productions

Seuls les Jordaniens ont fait cette activité. Aucun ne trouve la majeure attendue : "plus il y a de gruyère, plus il y a de trous". Deux semblent sur le chemin de la logique de la démarche, mais n'y parviennent pas : "moins il y a de trous, plus il y a de gruyère". Les représentations du réel interfèrent peut-être ici. Les trois autres proposent les tentatives suivantes : "il y a beaucoup de trous", "moins il y a de gruyère qui sont trous (troués ?)", "on trouve le gruyère". Cette dernière proposition se contente de poser le thème, mais ne constitue pas une prémisse de syllogisme.

11. Production libre de syllogismes non valides

a) Jordaniens :

Placés dans l'obligation de produire des syllogismes erronés sur le modèle "tout ce qui est rare est cher, un âne...", les Jordaniens respectent la consigne :

- en plagiant le modèle ("tout ce qui est courant n'est pas cher, la voiture est courante, donc la voiture n'est pas chère).

- en adoptant un autre modèle, et dans ce cas, l'influence du syllogisme catégoriel de la première figure est prégnant : "tous les professeurs sont blonds, je suis blond, donc je suis professeur". C'est là la tendance majoritaire. Il suffit, pour que le syllogisme soit faux, que la majeure soit fausse : "tout ce qui est historique est amusant, la deuxième guerre mondiale est historique, donc la deuxième guerre mondiale est amusante".

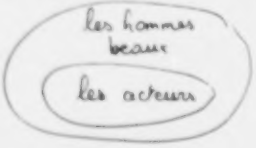
- en tirant des deux prémisses une conclusion illogique, en opposition avec celles-ci : "la mathématique est difficile, la dérivée est une mathématique, donc la dérivée est facile".

- dans la production suivante : "il n'y a aucun pays dont la paix domine (= aucun pays ne cherche ou ne parvient à établir la paix), tous les pays cherchent les conflits, donc les USA cherchent les conflits", la conclusion est inférée de la seule prémisse mineure (on implicite que les USA sont un pays), la majeure est une condition qui rend la suite du raisonnement possible : il ne s'agit pas d'un syllogisme, et le raisonnement n'est pas faux.

- la production "j'aime tous les films de violence, Rambo est un bon film, donc j'aime Rambo" est un polysyllogisme dont une des prémisses est implicitée : "les films de violence sont de bons films". Le raisonnement est juste : son auteur a-t-il perdu la consigne de vue ?

b) les Vietnamiens

Les Vietnamiens produisent facilement des syllogismes faux sur le modèle "quand je suis fatigué, je dors..." ou "plus il y a de gruyère". Il est vrai qu'il n'est pas difficile de calquer ces modèles en changeant seulement les substantifs et les verbes. Ils trouvent facilement aussi des syllogismes de type catégoriel de la première figure erronée : "tous les acteurs sont beaux, Pierre est beau, donc Pierre est un acteur". Ils n'ont pas de peine non plus à démontrer la fausseté de leur raisonnement par des représentations en ensembles :



"Rien ne dit où il faut placer Pierre"

CONCLUSIONS

1. Interaction entre logique naturelle, logique formelle et diagrammes

a. logique formelle et logique naturelle

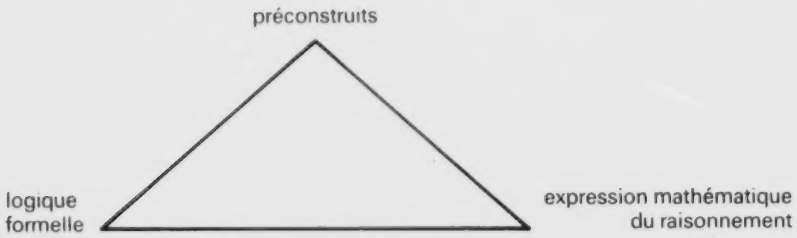
Travailler autour de syllogismes constitue un jeu gratuit, sans rapport avec le réel. On s'aperçoit que dans presque toutes les activités proposées lors de cette expérience, les connaissances du monde font irruption dans les productions des

stagiaires sous la forme de présuppositions reconnaissables. Cette influence des représentations du réel intervient bien entendu plus ou moins suivant que la démarche proposée est proche ou non d'une démarche naturelle (activité 4 par exemple). Les présuppositions sont capables de venir brouiller et désorganiser le jeu purement déductif ("mais Socrate est un homme, bien sûr !"), ou sous la forme d'une incapacité à gérer des phrases quelquefois absurdes. Témoignent par exemple de cette influence des préconstruits naturels sur le raisonnement formel, les réponses les Vietnamiens dans l'activité 3, l'ensemble des résultats de l'activité 4, les syllogismes produits dans l'activité 5, l'influence des représentations du réel dans les activités 6 et 10, l'apparition de présuppositions implicites dans les activités 8, 9 et 11.

b. logique formelle et représentations en diagrammes

A comparer les productions écrites et les diagrammes qui visent à les représenter, il apparaît que les deux modes de raisonnement fonctionnent de façon dissociée. Diagrammes et syllogismes se contredisent souvent : les productions linguistiques sont quelquefois fausses mais les diagrammes justes, et l'inverse se produit aussi. De ce point de vue, il n'y a pas de différence entre les productions des stagiaires étrangers et celles du groupe témoin français. Ni les Jordaniens ni les Vietnamiens ne sont parvenus à faire le lien entre expression mathématique et expression linguistique. Les Jordaniens ont été déroutés lorsqu'ils ont dû établir un rapport entre les deux modes d'expression ; quant aux Vietnamiens, il semble qu'ils étaient moins familiarisés avec les représentations mathématiques.

c. préconstruits, logique formelle et raisonnement de type mathématique.



Les trois composantes que nous avons prises en compte et dont nous faisions l'hypothèse qu'elles influaient l'une sur l'autre dans l'élaboration de chaque raisonnement, ne sont donc pas intervenues comme nous l'attendions : d'une part, les stagiaires ont raisonné à partir des diagrammes de façon indépendante de l'expression linguistique du raisonnement ; d'autre part, les préconstruits sont venus le plus souvent perturber la rigueur des démarches logiques à construire.

2. Styles de raisonnement : compétence linguistique, compétence mathématique, compétence culturelle

Il est probable que pour certains sujets, l'incompétence mathématique ait constitué un obstacle. Mais il est difficile de savoir si les différences constatées entre les productions des différents groupes relèvent de compétences différentes au niveau linguistique, culturel ou mathématique. Le protocole utilisé ne permet pas d'apercevoir de différence proprement culturelle entre Jordaniens et Vietnamiens.

On peut cependant faire les observations suivantes :

a) les stagiaires jordaniens semblent généralement plus à l'aise dans les activités purement abstraites. Ils imitent plus volontiers les modèles proposés, mais ils ne montrent pas davantage de facilités à produire des diagrammes, malgré leur formation. Les Vietnamiens, enseignants de français, mais ne diposant pas d'une compétence linguistique supérieure à celle des Jordaniens, montrent plus de facilités et d'imagination dans le raisonnement naturel, et réussisent mieux en général à mobiliser leurs représentations du monde. Faut-il attribuer ces différences, qu'il faut relativiser en raison du petit nombre des individus concernés, au fait que les uns ont une formation mathématique, les autres une formation littéraire ? Au fait que les Jordaniens sont plus jeunes ? A des différences d'ordre culturel ?

b) pour les raisonnements formels abstraits, les Français du groupe témoin réalisent des productions en général plus proches de celles que nous attendions. En revanche, pour les raisonnements proches du naturel, leurs productions sont correctes ou fausses dans les mêmes proportions que celles des étrangers, les difficultés linguistiques de surface mises à part, bien entendu. Mais quelles sont les influences respectives de leurs formations antérieures, de la culture et de la langue dans ces tendances différentes ?

c) les procédures mises en œuvre sont susceptibles d'aider à mieux connaître les modes de raisonnement propres à chaque individu, ou groupe culturel. La présente expérience constituait une première tentative, et servira de base à l'établissement d'un protocole plus élaboré. Tel qu'il est, le protocole mis en œuvre a permis de mettre le doigt sur des styles de raisonnement particuliers à certains individus. L'un des Jordaniens, qui obtient régulièrement de bons résultats en mathématiques, mais dont la compétence linguistique en français est très inférieure à celle de ses collègues, manifeste ainsi régulièrement ce que nous avons interprété comme une incapacité à prendre en compte deux propositions à la fois pour en inférer une conclusion. Ses représentations graphiques sont souvent justes, mais ses productions linguistiques sont parfois déroutantes dans les activités proposées ici.

3. Syllogismes et didactique de l'expression écrite

Par la manipulation de raisonnements formels nous avons essayé d'amener nos stagiaires à prendre conscience des processus de raisonnement syllogistique. Il s'agissait aussi de les habituer à prendre par rapport à leurs préconstruits la distance nécessaire à la manipulation des concepts et des propositions.

Certaines activités se situaient à la frontière entre les démarches purement abstraites de la logique formelle et l'argumentation naturelle qui utilise des représentations de type mérélogique : nous voulions ainsi amener les apprenants à utiliser la rigueur du raisonnement logique ou son apparence de rigueur dans l'argumentation naturelle, caractérisée par la présence de présuppositions implicites qui en rendent les démonstrations non acceptables en logique pure.

Il s'agit là d'une composante de la compétence textuelle que ces exercices contribuent à mettre en place. Mais le travail se limite ici à l'enchaînement de quelques propositions simples. Il reste donc à imaginer des techniques didactiques qui permettraient d'amener les apprenants à construire des cheminements logiques sur une échelle plus vaste, en leur demandant par exemple d'argumenter chaque proposition de base d'un syllogisme de façon à rédiger des ensembles de paragraphes.

Une autre activité possible consisterait à leur demander de choisir, parmi plusieurs propositions de prémisses ou de conclusions, celle qui s'intégrerait le mieux au reste du syllogisme (travail sur QCM).

L'utilisation de syllogismes non valides visait à sensibiliser les apprenants à la reconnaissance des démarches de raisonnement, à leurs failles éventuelles et aux modes de réfutation possibles d'une argumentation.

En ce qui concerne le travail sur les diagrammes et les formulations mathématiques, notre idée était que ceux-ci pouvaient les aider à élaborer leur raisonnement. De fait, ils s'est avéré que pour les Jordaniens, habitués au raisonnement mathématique, prendre conscience de la rigueur d'un raisonnement formulé sous forme linguistique a été positif. Une approche complémentaire consistera à demander aux stagiaires d'écrire des raisonnements à partir de diagrammes.

Notons enfin que les deux groupes, loin de trouver ces activités rébarbatives ou inutiles, ont manifesté tout au long de l'expérience un intérêt constant.

A partir de cette première expérience, il conviendra de perfectionner les procédures utilisées. Mais la formation au syllogisme, parmi bien d'autres activités dont la plupart restent d'ailleurs à inventer, semble pouvoir effectivement apporter sa pierre dans l'édification de la compétence discursive à l'écrit.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

BALPE, J.P., (1980) "Tous les enfants studieux ont les cheveux roux", in **Pratiques,** N° 28, Oct. 1980.

JOFFE FALMAGNE, R., (ed.), (1975),**Reasoning : Representation and Process in Children and Adults,** L.E.A., New Jersey.

PLOT, B., (1986) **Ecrire une thèse ou un mémoire en sciences humaines,** Champion, Paris.

RUSSEL REVLIN, MAYER, R.E. (1978), **Human Reasoning,** V.N. Winston and Sons, Washington.

VIGNER, G. (1982) **Ecrire, Eléments pour une pédagogie de la production écrite,** CLE International, Paris.

MELANGES PEDAGOGIQUES 1986/87

LA PRODUCTION ORALE EN FRANÇAIS DES ENFANTS DE MIGRANTS : ANALYSE D'UN CORPUS ET PREMIERES CONSTATATIONS

Violaine DEMNATI

RESUME

Is the speech of children from migrant families in French primary schools influenced in any way by their linguistic backgrounds ? To investigate this problem, a primary school teacher collected a corpus of recordings which was then submitted to the CRAPEL for analysis and comment. As far as the children studies are concerned, the first results seem to be negative : however, it is probably true that the data in question tells us more about the conditions in which the corpus was collected and about the perceptions and representations of primary school teachers than it does about the childrens' performance.

Une des questions récurrentes que se posent les enseignants des écoles primaires dont les classes comportent des enfants de migrants a trait aux capacités orales en français de ces enfants : dépendent-elles, et dans quelle mesure, de leur origine linguistique ?

Pour tenter de répondre à cette question, un instituteur d'une école primaire d'Hagondange a constitué deux corpus de productions orales d'élèves du Cours Elémentaire 1ere année et nous les a confiés aux fins d'analyse.

Les résultats de ces analyses, non généralisables bien entendu, tels qu'ils sont présentés dans les pages qui suivent, peuvent cependant prendre valeur indicative de ce que l'on peut s'attendre à trouver dans un certain nombre de situations semblables à celle de cette classe observée.

I - CORPUS N° 1

1. Etablissement du corpus

La classe de C.E.1. sur laquelle a été faite l'observation est composée de 24 enfants âgés de sept à huit ans, d'origines diverses :
- 10 Algériens
- 9 Français
- 3 Marocains
- 1 Portugaise
- 1 Polonaise (naturalisée Française)

Parmi ces 24 enfants, 5 ont été choisis par leur instituteur pour être observés de plus près. Il s'agit de :
- Christophe (Fr) : excellente réussite scolaire
- Jean-Christophe (Fr) : problèmes d'expression
- Foued (Alg) : problèmes de lecture
- Farid (Alg) : problèmes en expression ; parle beaucoup
- Malika (Alg) : problèmes en compréhension

Pour ces cinq enfants, l'instituteur a effectué un relevé systématique des erreurs produites à l'oral lors d'interventions spontanées dans la salle de classe.

Il y a eu deux observations au cours de la même année scolaire : la première a duré cinq jours et a eu lieu en octobre, la deuxième, six jours en février.

2. Classement des erreurs

La méthode la plus simple pour rechercher les erreurs spécifiques des enfants d'origine non française consistait à comparer les erreurs produites par les enfants français et par les enfants algériens, afin d'éliminer les erreurs communes.

Ceci impliquait un classement des erreurs selon leur type, ce qui fut fait à partir d'une grille linguistique simplifiée (erreurs phonétiques, morphologiques, syntaxiques...) par souci de clarté et de lisibilité pour des lecteurs non linguistes. Ce travail préliminaire, effectué, rappelons-le, sur les productions classées comme erronées par l'instituteur, a donné les résultats suivants.

La présence d'un **"O"** devant certaines erreurs signale des productions courantes à l'oral.

ERREURS DES ENFANTS FRANÇAIS

altération de phonèmes :

ʒ > z : z'ai un "non"

ʃ > s : seveux, massins, pénisses

k > t : kɛksoz / kɛksoz } quelque chose (même enfant)

o il(s) > i : eux i z'ont la colle

o il y a > ya : y a plein de terre là

m > n : conne ça

altération de mots :

ERREURS DES ENFANTS ALGERIENS

s ⟷ ʃ : ʃase (sachet)

Foued i restera

il > l : l'a même pas fini

y a du sable

il y a > la : l'a des étincelles

il y a > il a : il a pas d'rouge

conne ça

ɑ̃ > a: raseignements

a > ɑ̃ : la grɑ̃mer (grammaire)

o > wo : lawo (là-haut)

sk > s : kɛsja (qu'est-ce qu'il y a)

p > b : baRɑ̃ (parents)

oe > u : duœR (dehors)

bibli > bibi : bibiothèque

Tresse (Maîtresse)
un rocéros (rhinocéros)
le gnétophone (magnétophone)
la tricité (électricité)
} même enfant

agglutination avec l'article : un léléphant

langage enfantin :
on pourra n'en acheter je pourrais n'en prendre

liaisons non faites :
deø (des œufs) õegRoaRbR (un gros arbre)
kãila (quand il a)
køõe (que un)
køãõ (que en-haut)

o contractions :
j peux → j'peux
j'l'avais djà fait tta l'heure reste pu qu'moi
t'as oublié

ordre des mots :
j'l'avais fait d'jà comme ça je fais ?
tous i boivent où je les mets ?
je sais c'est qui → je sais pas c'est à côté de où
moi et Foued
fallait prendre un journal vieux
je les ai pas fait bien

o topicalisation, emphase :
j'ai pas eu de beignet, moi elle t'a pas donné le cahier, elle
ben là, on plie ? il lit rien du tout, abdallah
eux i z'ont la colle ça, comment on va faire ?
moi, i sont là, mes chaussures de sport c'est quoi, comme fleurs, les jaunes ?
moi 9, j'en ai

c'est une devinette, on dirait
des 13, on en met 5
toujours il écrit sur son image

non-inversion du sujet dans les questions
De nombreux exemples de non-inversion figurent dans le corpus

pluriel en -aux
des bourgeons terminals des journals, des égals

vocabulaire impropre ou inconnu
comme ça, mais des autres ici, on est rempli de sable (chaussures)
le papa de mon papa le mouchoirier (boîte à mouchoirs)
des monsieurs plus meilleurs, plus pire
ramener (amener) il est fini (parlant du crayon)
quand tu souhais (éternues), faut dire garage (ligne du cahier)
tes souhaits une pierre prétentable (précieuse)
pareil (autant)
des comme ça
au portugal (cours de portugais)
si on démage (déménage)
tribuer (distribuer)

confusion entre deux mots :	enculiste (oculiste)
o niveaux de langue :	
c'est quoi (quest-ce ?)	c'est quoi ? qui c'est qui (qui est-ce qui)
quand même (tout de même) des fois (parfois) des autres (d'autres) même là (là aussi)	on met (on écrit) des fois des autres faire (écrire) on a été (on est allé) y en a plein de...
adjectif substitué à un adverbe : pour dire correct	
adjectif possessif non utilisé :	le nom de moi les feuilles de toi
article devant un nom propre : la Kathleen	c'est la Sañaa
article inutile :	le octobre le 13
article manquant :	coupe fromage j'ai pris ascenseur ça termine 28 février
morphologie verbale : j'a il peurait (pouvait) il doivrai il boivait il pRǎnɛ (prenait)	tu tiendais, il tiendait il faitait (faisait) ça faitra (fera) on faira (fera) i doivait ils ontaient (étaient)
erreur de temps ou de mode c'est nous qui l'avons posée (plus-que-parfait) si j'aurais si c'était, c'est...	il faut que j'y vais jusqu'à un camion i vient (jusqu'à ce qu'un camion vienne)
erreur dans le choix de l'auxiliaire : je m'avais vexé	je m'ai trompé il en a resté deux
complétives non introduites :	j'espère le maître d'arabe il est là on dirait c'est un petit bébé oiseau

non accord du participe passé :
je l'ai appris (poésie)
la faute qu'elle a fait
le terre va être détruit

oubli du pronom personnel sujet :
o faut dire → faut dire
ai pas d'crayon d'papier

oubli du pronom personnel complément d'objet direct :
je lui ai chanté, moi
je sais écrire
c'est Florent qui a dit

oubli du pronominal :
moi, je vais déguiser en Zorro

oubli de en :
y avait trois qui restaient → je connais un, pas c'est pas ça

oubli de y :
je vais voir si je vais arriver

pronom personnel inutile
y en a que des en

confusion de pronoms personnels :
je l'ai entourés (les)
même ceux-là on doit le faire
elle veut pas donner la feuille à elle

o mélange de nous/on :
nous tous on le sert ? → nous, on fera
on veut la regarder, nous

o reprise du sujet par un pronom personnel :
le mot, il est faux
l'aut'il a mis 6

o confusion c'est/ce sont :
c'est pas le noms
des savants, c'est...

genre erroné :
qu'est-ce qu'i font les filles ?
des boîtes bruns
i sont là mes chaussures
tous les fautes
ceux-là (chaussures)
je peux la lire, ça
mon table
la grillage
elle est faux

36

nombre erroné:

mon père et ma mère i va venir
fermer not'z'yeux
des racines a poussé
les balles i part comme ça

préposition inutile :
jusqu'à où

Nabile, il a ramassé un bonbon
de parterre
derrière de l'école

préposition manquante :
moi je fais comme le tableau

on pourra aller sport ?
des coups pied

préposition + article non contractés
à les

confusion de préposition :

dans l'image
dans la plage
dans ta place
crayon de papier
dans la table
dans la route
dans la main
dans les trottoirs
au dentiste
sur le jardin

même enfant

postposition manquante :
c'est plus gentil de... que être méchant

quand j'ai fini entourer les jaunes

pronom relatif erroné :
là où qu'il est

où qu'y a

confusion pronom relatif sujet/COD :

celui-là qu'il l'a délivré
l'ovale qu'il est toujours là

"ce que" et ses dérivés :

c'est toujours moi que je dois tirer
c'est Foued i me fait rire
jusqu'à un camion i vient
je dessine qu'est-ce qu'il fait l'éléphant
je me demande c'est quoi

discours mal rapporté :

elle a dit j'ai rien
qui t'a mettre ici
t'as dit i restera
tu m'avais dit qu'est-ce que tu fais
il a dit qu'est-ce y a
elle nous a dit il faitait 9°
en dessous de 0

o négation incomplète (ne)
il est pas sauvage

j'ai pas fini
on peut dire que un
personne a un point

III - ANALYSE DES ERREURS

Ce classement permet d'aboutir à deux séries de conclusions.

3.1. *Erreurs spécifiques :*

Nous rappelons que le but du classement était de faire apparaître des erreurs spécifiques.

Nous constatons que trois types d'erreurs n'apparaissent que chez les enfants algériens observés.

3.1.1. *Les complétives :*

Elles ne sont pas introduites par "que", ce qui est conforme à une des possibilités qu'offre l'arabe dialectal algérien dans ce cas-là. Deux exemples ne permettent cependant pas d'établir une loi ; nous nous contenterons donc de remarquer les ressemblances qui suivent :

- "j'espère que le maître d'arabe n'est pas là" peut se dire : "tent menna mayjiš el muʿllim del ʿarbya"
mot à mot : je souhaite ne vient pas le maître d'arabe

- "on dirait que c'est un petit oiseau" peut se dire : "tgul ši twiyer sġir"
mot à mot : tu dis un oiseau petit

3.1.2. *Ce que :*

Alors que Christophe ne s'est jamais trompé en utilisant "ce que" et que Jean-Christophe ne s'en est jamais servi, le pronom démonstratif suivi d'un pronom relatif pose énormément de problèmes aux enfants algériens observés :

- dans dix productions, ils n'ont pas conscience que "qui" peut être sujet ; ils reprennent donc le sujet :

ex : c'est ma sœur qu'elle l'a dit

- trois fois le pronom relatif n'est pas utilisé ; dans ces cas, l'intonation manque pour savoir s'il s'agit d'une erreur ou d'une emphase correcte à l'oral :
  ex : c'est la porte elle bouge

- un enfant ne connaît pas la conjonction "jusqu'à ce que" et la remplace par la préposition jusqu'à :
  ex : jusqu'à un camion i vient

- un enfant confond "qu'est-ce que" et "ce que"
  ex : c'est qu'est-ce qu'on met sur la tête"

Il n'y a pas, à notre connaissance, de relation entre les erreurs commises dans l'utilisation de "ce que" et l'arabe dialectal algérien.

3.1.3 *Le discours rapporté :*

S'il semble être acquis par Jean-Christophe ("mon père, il a dit qu'il collerait la tête") qui a, selon son instituteur, des problèmes d'expression, le discours rapporté pose des problèmes à Foued et à Farid.
- Foued a produit 3 phrases erronées sur 4 :

"elle a dit j'ai rien" peut se dire : "gal ma ʿandiš"

"tu m'avais dit qu'est-ce que tu fais" peut se dire : "gulti liya aš taddir"

"qui t'a dit mettre ici" peut se dire : "škun ligal lik gʿad hana" (qui t'a dit mets-toi ici ?)

Les deux premières sont conformes à une des possibilités existant en arabe dialectal algérien, la troisième ne l'est pas.
- Farid a produit 3 énoncés incorrects sur 8 :
"tu as dit Foued i restera"
"galti Foued yebqa"

"il a dit qu'est-ce y a"
"gal aš keyn"

"elle nous a dit il faitait 9° en dessous de 0"
"Gal lina keyn qel min tsʿud th bard"

Les trois sont possibles en arabe dialectal algérien. Il convient cependant de noter que ce dernier propose plusieurs possibilités outre l'énoncé "il a dit" + reprise textuelle des paroles pour rapporter du discours. Le fait que des énoncés erronés côtoient des énoncés corrects ne signifie donc pas obligatoirement que les problèmes sont en voie de règlement. Il pourrait tout aussi bien s'agir ici de traductions des diverses modalités existant en dialecte.

3.1.4. *Absence d'autres fautes spécifiques*

A part les complétives, "ce que" et le discours rapporté, il n'y a pas de fautes spécifiques aux enfants étrangers. On notera tout de même une grande disparité dans la quantité des erreurs produites concernant le genre des mots (de même que les prépositions, mais là, le plus grand nombre d'erreurs provient du même enfant).

Là encore, il faut se garder de tirer des conclusions hâtives car, parallèlement à cette disparité, il y a disparité du nombre des énoncés (75 pour les Français / 281 pour les Algériens) et disparité des niveaux scolaires (1 Fr./2 est déclaré sans problème, aucun Alg/3).

3.2. Notes sur l'établissement du corpus :

Nous ferons ici quatre remarques :

3.2.1. *Certaines erreurs n'ont pu être décelées :*

ex : je peux ?
ça sera dit
Maîtresse, on fait le quadrillage ?
. . . . . .

3.2.2. *Certaines erreurs sont impossibles à classer* sans l'intonation ou le contexte

ex : c'est un Algérien il a dit = c'est un Algérien qui a dit...
= il a dit : "C'est un Algérien"

3.2.1. *L'instituteur applique à l'oral les normes de l'écrit :* cela l'amène à considérer comme erronés des énoncés conformes à la langue orale. Sont à mettre ici tous les énoncés précédés d'un 0 (oral) dans le § 2.

3.2.4. *L'instituteur considère l'emphase comme une production erronée.* Cf § 2.

4. CONCLUSION

Répondre à la question de savoir si les quelques erreurs relevées sont imputables à l'origine linguistique des enfants nous paraît bien présomptueux. Nous nous contenterons donc de noter d'abord que, dans la plupart des cas, les erreurs relevées sont produites par les Français et les Algériens.

Ensuite, que le petit nombre d'erreurs spécifiques aux Algériens n'est pas suffisant pour permettre d'établir une relation sûre et reconnue entre les productions en français et ce qui pourrait être dit en dialecte arabe algérien, même si on observe des similitudes.

Enfin, que se pose, chez l'instituteur, le problème de l'appréciation de ce qui est erroné et ce qui est correct. En particulier, la prise en compte des caractéristiques spécifiques du discours oral et celles du discours écrit reste floue, l'oral étant apparemment souvent apprécié par rapport aux normes de l'écrit.

II - CORPUS N° 2

Un autre corpus de productions orales nous a été fourni par l'instituteur : il s'agit toujours des élèves de C.E.1., mais cette fois, ce sont les élèves étrangers ayant des difficultés scolaires en "langage" et en lecture qui sont pris à part en Cours de Rattrapage Intégré (CRI).

Lors d'un de ces CRI, on leur a demandé de se dessiner et de se décrire oralement sur cassette, le tout devant être envoyé à des correspondants chargés de reconnaître chaque enfant dessiné d'après sa description.

Nous disposons dans le corpus de deux enregistrements : le premier a été effectué début octobre 1984, sans préparation préalable ; le deuxième, fin octobre 1984, après travail sur les erreurs du premier : vocabulaire des vêtements et accord des couleurs. Bien que ce ne soit pas dit, l'instituteur a aussi probablement travaillé l'organisation de la description.

Début octobre : Foued
J'ai un pull rouge, jaune et vert (vɛX). J'ai un patalon bleu. J'ai des chaussettes (cos ɛ t) rouges, jaunes, verts. J'ai des baskets, des chaussures bleues, la chemise bleue et jaune et ça aussi (maillot) bleu et jaune.

Fin octobre : Foued
Je m'appelle Foued. J'ai un pull ov..., j'ai un pull rouge, jaune vert et un patalon bleu, des chaussures bleues, des chauchettes jaunes, vertes, rouges, jaunes, vertes, rouges, des cheveux noirs, la bouche violet.

Début octobre : Malika :
Je m'appelle Malika. J'ai un pull bleu, blanc et encore bleu et blanc et rouge et blanc et bleu et puis blanc. J'ai des lunettes, un pantalon brun, un sous-pull violet, des chaussettes, non, des chaussures bruns, des chaussettes bleues, jaunes et verts.

Fin octobre : Malika :
Je m'appelle Malika. J'ai des cheveux noirs et des lunettes. J'ai un pull rouge et bleu. J'ai un pantalon brun clair et des chaussettes roses et des chaussures brun clair.

Début octobre : Zidane :
Je m'appelle Zidane et j'ai un pull rouge, blanc et puis un pantalon vert, et puis j'ai un... sous-pull bleu et un... maillot blanc et un pantalon vert et des chaussures, non, et des chaussettes rouges, verts, bleues. J'ai des chaussures bleues et blancs, et puis des talons blancs.

Fin octobre : Zidane :
Je m'appelle Zidane. J'ai des cheveux noirs, j'ai un pull rouge et des raies rouges et des raies blanches. J'ai un pantalon vert et des chaussures bleues, blancs.

Les comparaisons des productions appellent trois remarques :

- *sur le plan phonétique,* le son (ʃ) pose des problèmes à Foued : il fait un tel effort de concentration pour corriger son (ʃ) proche du (s) dans la première production qu'il dit (ʃoʃɛt) vs (ʃoset)

Par contre, il dit correctement "chaussures" et le son (ʃ) dissocié du son (s) (ex : cheveux) ne lui pose aucun problème.

Foued continue à dire (patalon) vs (pantalon).

Les autres erreurs ou approximations phonétiques ont disparu :
(vɛχ)(= ẓ arabe) dans la première production devient (vɛʀ) dans la deuxième production

- en ce qui concerne *l'accord des adjectifs de couleurs,* les 3 enfants semblaient ignorer son existence dans leur première production : (ex : chaussettes verts - chaussures bruns). Dans la deuxième production, il y a 2 erreurs sur 5 possibilités de se tromper :

erreurs : des chaussures blancs
la bouche violet

productions correctes : des raies blanches
des chaussures brun clair
des chaussettes vertes

- pour les questions de *vocabulaire,* on notera simplement un mot nouveau : "raie"
Zidane semble l'avoir appris
Malika n'a pas eu besoin de l'utiliser
Foued semble ne pas l'avoir acquis (il continue à parler de ses chaussettes jaunes vertes rouges jaunes vertes rouges).

Sur l'ensemble du corpus, nous pouvons dire qu'il n'y a pas de fautes spécifiques aux enfants étrangers : s'ils ne disaient pas leur prénom, personne ne pourrait déterminer leur origine d'après leurs productions ; on pourrait simplement dire de Foued que sa prononciation de R (χ) n'est pas conforme au standard ; de là à déterminer de quel accent il s'agit, nous ne pensons pas qu'il soit possible de le faire.

CONCLUSIONS GENERALES

En conclusion de l'analyse de ces deux séries de productions, il importe de souligner que :

- les limites des corpus observés, en particulier celles du premier, établi de manière totalement subjective par l'instituteur, et par conséquent sans aucune garantie d'exhaustivité, ne permettent pas de répondre à la question de savoir si les productions des enfants de migrants portent les marques de l'origine linguistique de leurs auteurs ; en apparence, il semblerait que la réponse soit négative, mais les apparences sont si souvent trompeuses ;

- les corpus en question renseignent vraisemblablement davantage sur qui les a constitués que sur ce qu'ils sont censés présenter : la spécificité des productions en français des enfants de migrants ne serait-elle pas en grande partie le résultat, une sorte d'effet secondaire, des représentations et des attentes de celui qui l'apprécie, surtout en ce qui concerne les enfants de la deuxième et de la troisième générations ? Ce serait alors l'évaluation des productions faites par les instituteurs qui serait spécifique ; la question mérite d'être posée, et son élucidation impliquera non seulement que soient pris en compte un certain nombre d'informations sur la situation langagière réelle des enfants (utilisent-ils, et dans quelles conditions, d'autres langues dans leur environnement, par ex.), mais également que l'analyse intègre d'autres niveaux de fonctionnement du langage que ceux retenus jusqu'ici, en particulier le niveau pragmalinguistique de la communication.

MELANGES PEDAGOGIQUES 1986/87

LE DISCOURS ECRIT INCOHERENT : DES ENSEIGNEMENTS POUR UNE PEDAGOGIE DE L'EXPRESSION ?

Richard DUDA

ABSTRACT

Poorly written doctoral dissertations which require correction or re-writing are a perennial burden on research supervisors. This paper is an attempt at analyzing micro-structural defects in French dissertations. It is hoped that the criteria used in the analysis will contribute to the development of teaching materials in the field of academic writing.

Cet article reprend une communication faite au colloque A.N.E.F.L.E. consacré à la Production Ecrite (Lyon, 13-14 décembre 1985).

L'hypothèse fondamentale dans cet exposé est que l'analyse de discours écrits considérés comme incohérents peut fournir des indices utiles quant à la nature du développement propositionnel. Une meilleure connaissance de celle-ci pourra contribuer, on l'espère, à l'élaboration de certaines activités d'apprentissage de l'expression écrite.

Considérons l'exemple suivant :

Exemple 1 :

"Pour Böhm, Mozart est comme un réceptacle du divin, du surnaturel. Böhm dirige souvent des concerts qui lui sont consacrés exclusivement, en particulier les trois grandes symphonies en mi bémol majeur, sol mineur et ut majeur, la Symphonie "Jupiter". Ces trois chefs-d'œuvre contiennent, selon lui, toute la gamme des sentiments humains, et c'est particulièrement dans la tonalité de sol mineur qu'il nous parle avec la plus grande émotion.
Böhm entretient avec l'œuvre de Richard Strauss des relations qui se placent au-delà de la musique pure, et on a pu admirer maintes fois son brio dans la représentation de l'œuvre complète de ce compositeur et ami".

(STRASSER, s.d.)

La lecture de cet échantillon de discours traduit provoque une impression de coq-à-l'âne lorsque l'on passe d'un paragraphe à l'autre (1), alors que l'original allemand respecte un ordre propositionnel que l'on qualifierait intuitivement de "naturel" :

"Böhm hält Mozart für das Gefäss, aus dem das Uberirdische, das Göttliche fliesst. Oft dirigiert er reine Mozartprogramme, besonders gerne die drei grossen Symphonien in Es-dur und g-moll und die in C-dur, die «Jupiter-Symphonie». Diese drei Meisterwerke zeigen, wie Böhm sagt, die ganze, alle menschlichen Empfindungen umfassende Ausdrucksskala Mozartscher Musik ; besonders die Tonart g-moll sei jene, in der Mozart am ergreifendsten zu uns spricht.
Mit Richard Strauss verband Karl Böhm eine herzliche Freundschaft, die sein künstlerisches Wirken für Strauss'Musik auf das schönste befruchtete. Seine Meister-leistungen in der Darstellung von Strauss'Gesamtwerk haben sich in Hunderten von Aufführungen bewiesen".

(STRASSER, s.d.)

Je tenterai plus loin de rendre compte de l'incohérence observée à partir d'un cadre relevant de la logique naturelle. Considérons encore les exemples suivants tirés de rapports de stage de Maîtrise et de mémoires de DEA, et rédigés par des étudiants francophones ou non.

(1) Les participants à l'atelier ont également signalé l'utilisation ambiguë de "lui" et "il" dans la dernière phrase du premier paragraphe.

Exemple 2 :

"Suivant les besoins de ces étudiants, l'oral devait primer sur l'écrit. Il s'agissait d'un cours visant la communication, seul l'oral devait être pris en compte".

Exemple 3 :

"Par l'expression orale, nous entendons la capacité à pouvoir formuler une idée, une pensée avec les moyens verbaux et non-verbaux dont nous disposons. Dans notre expérience, l'expression orale est conçue comme un exercice qui de par sa nature, permet à l'apprenant d'utiliser ses acquis linguistiques dans l'apprentissage de l'approche communicative dans la langue seconde".

Exemple 4 :

"Aussi, l'expression orale est surtout vue comme un des pans du discours oral et en tant que tel exige de l'apprenant un minimum de compréhension des éléments de la langue seconde si nous voulons qu'il y ait une communication effective".

Exemple 5 :

"Au début de notre expérience, notre but était avant tout de sensibiliser les apprenants à l'écoute de la langue anglaise dans son ensemble. Notre approche de la Compréhension Orale était donc essentiellement globale et visait à entraîner l'apprenant à se familiariser avec certains éléments de la langue (intonation, lexique,...) et à les reproduire le plus correctement possible. Aussi, nous avons utilisé des enregistrements contenant un vocabulaire simple et courant".

Exemple 6 :

"Pour cette aptitude*, une moyenne de trois heures a été dispensée dans chacun des groupes.
Précisons également que, comme pour la compréhension orale, les apprenants ont été fortement encouragés à lire quotidiens et périodiques ainsi que des ouvrages littéraires des XIX^{e} et XX^{e} siècles qui étaient à leur disposition".
* à savoir la compréhension écrite.

Ces exemples illustrent des défaillances d'une opération générale de constitution discursive que j'ai appelée *focalisation* (DUDA, 1982). Il s'agit du choix que le scripteur effectue parmi les éléments divers qui constituent l'énoncé de départ (dans un enchaînement d'énoncés quelconque) au vue de l'élaboration de l'énoncé suivant. La "focalisation" peut être *constitutive* ou bien *cohésive*.

La focalisation *constitutive* est le mécanisme par lequel s'établissent les objets ou "classes-objets" (GRIZE, 1976) qui informent un discours donné ou qui, plus précisément sont constitués progressivement par lui.

La notion de "classe-objet" est centrale à la théorie de Grize concernant les activités de "schématisation" auxquelles se livrent les locuteurs : "Parler d'un thème quelconque, que ce soit de la crise économique, de la loi d'Ohm ou de la mode de printemps, revient à construire par le moyen du discours une sorte de micro-univers que j'appellerai une *schématisation*... elle use nécessairement d'une langue naturelle, ce qui implique en particulier qu'elle est fondamentalement de *nature dialogique* (souligné par moi). Même si dans les discours écrits la chose reste virtuelle, l'auditeur peut en droit et à chaque instant contre-schématiser ce que le locuteur est en train de schématiser". (GRIZE, 1976, p. 65)

Dans ce cadre, il propose que les classes-objets soient considérées comme des classes méréologiques qu'il définit ainsi : "...le concept de classe méréologique... se distingue de celui usuel de classe - classe extensionnelle - en ceci qu'une classe méréologique non seulement "contient" des éléments, mais... elle peut encore "contenir" des agrégats et des ingrédients. Il peut en quelque sorte y figurer tout ce qui tombe sous le concept qui l'engendre". (GRIZE, 1976, p. 70) (2)

C'est pour cette raison, explique-t-il, qu'il est possible de passer d'"orchestre" à "violons" dans une critique de concert sans qu'il y ait incohérence. Mais faut-il encore que le scripteur respecte des conventions d'agencement des éléments constitutifs d'une classe-objet. Dans l'exemple 1, l'initialisation de "Böhm" va à l'encontre de l'établissement d'une classe-objet constituée de noms de symphonistes : (Mozart, Strauss...) à laquelle le lecteur s'attend "Après Mozart, je m'attends à ce que l'on me parle d'autres symphonistes/compositeurs auxquels Böhm se serait consacré". Ainsi, il est possible de "topicaliser" un élément nouveau/inconnu par le truchement d'une initialisation, position habituelle des éléments thématiques, à condition que cet élément appartienne à une classe d'objets dont la légitimité est assurée. Les classes sont donc fonction du pré-construit philosophique, épistémique, socio-culturel *commun* au scripteur et au lecteur. On conçoit ainsi que l'établissement discursif de classes-objets peut être freiné par des difficultés d'interprétation chez le lecteur de ce qu'a voulu signifier le scripteur (3).

Les exemples 2 à 6 sont représentatifs de focalisations constitutives débouchant sur des classes-objets dont la légitimité est sujette à caution :

Exemple 2 : communication, oral seul
Exemple 3 : expression orale, exercice
Exemple 4 : expression orale, compréhension des éléments de la langue seconde
Exemple 5 : compréhension orale, reproduction fidèle
Exemple 6 : compréhension orale, lire quotidiens et périodiques

(2) En annexe on trouvera une définition plus détaillée de la classe méréologique, ou encore collective, ainsi que des exemples tirés d'un éditorial de presse.

(3) En particulier s'ils ne partagent pas la même culture, ce qui est généralement le cas dans les formations en français langue seconde (par opposition à des formations en français langue étrangère qui se déroulent hors pays francophone).

La focalisation *cohésive* doit assurer la cohérence du texte en tant que discours. WIDDOWSON (1973) a opposé une cohésion grammaticale qui est de l'ordre du texte, et une cohérence rhétorique qui est de l'ordre du discours. Cette distinction repose sur l'exclusion réciproque possible : il peut y avoir cohésion sans cohérence, et inversement. Les deux exemples suivants représentent des cas de focalisations cohésives maladroites :

Exemple 7 :

En ce qui concerne l'apprentissage, cette situation* réduit les possibilités offertes au départ ; il y a tout simplement suppression de l'atelier de sport et des maths. Dommage puisque c'est un apprentissage préprofessionnel".
* à savoir, le retrait des "formateurs maths, atelier et gym" d'un stage pour jeunes immigrés.

Exemple 8 :

"Comme moyen d'évaluation, afin de regrouper les étudiants par niveaux, nous avions choisi un petit test de compréhension écrite, ainsi qu'un entretien oral de dix ou quinze minutes, dès le premier jour. A la fin de la journée, après la correction des tests, nous avons donc divisé les étudiants en quatre groupes provisoires puisque la semaine suivante, nous avons restreint le nombre de groupes à trois".

Dans l'exemple 7, pour constituer son dernier énoncé, le scripteur a focalisé sur "suppression des maths". Malheureusement, son texte est ainsi fait que le lecteur a l'impression que l'élément focalisé comprend également "l'atelier de sport". Et le monde de l'éducation et de la formation est ainsi fait que l'on se demande ce que cela pourrait avoir de si grave que de supprimer l'atelier de sport dans un "apprentissage pré-professionnel". Dans l'exemple 8, la première lecture laisse penser que le scripteur a focalisé sur "quatre groupes provisoires" et le "puisque" apparaît comme une incohérence. En fait, le scripteur a focalisé uniquement sur "provisoires", qui serait accentué à l'oral, et à ce moment le "puisque" se justifierait.

Un deuxième ensemble d'opérations, qui relèvent également de la logique naturelle, viennent se surajouter à la focalisation, telle que je l'ai définie, pour assurer la trame argumentative du discours. Je ne dis pas que les opérations dont je vais parler (comme celles dont j'ai parlé d'ailleurs) correspondent à une réalité psychologique. Ce que je tente de faire c'est d'élaborer un modèle qui puisse rendre compte économiquement du développement propositionnel tel qu'il se manifeste par l'enchaînement des énoncés constitutifs du texte. Je propose de considérer trois classes d'opérations (DUDA, op. cit.) à savoir celles qui portent :

a) sur les classes-objets : addition, exemplification, comparaison.

b) sur la proposition focalisée elle-même ou sur les présuppositions de l'énoncé : explicitation, explication causale ou justificative.

c) sur les modalisations exprimées, en particulier la modalisation axiologique.

Dans le cas de ces opérations, il semblerait que les défaillances observées relèvent plutôt de leur omission que de leur emploi inapproprié, à en juger par les exemples suivants que le lecteur, responsable de DEA, a annotés :

Exemple 9 :

"Nous avons qualifié leur niveau de MOYEN c'est-à-dire que tous possédaient déjà un certain bagage linguistique et savaient construire des phrases"
* mais encore

Exemple 10 :

"Ainsi, lors d'une discussion entre apprenants dans la langue seconde, nous assistons à l'application véritable de toutes les connaissances car à ce moment, l'apprenant utilise en même temps tout ce qu'il a acquis sans analyse des capacités mises en jeu. Non seulement il manipule ses acquisitions avec une certaine aisance mais encore il extrapole c'est-à-dire qu'il emploie le matériel dont il dispose dans un ordre différent de celui qui lui a été présenté en cours, il combine les diverses possibilités lexicales et ainsi émet son propre message".
* pas clair

Exemple 11 :

"C'est en coupant le son du téléviseur que l'importance des informations visuelles devient plus évidente. Le contexte est apparent, mais les phénomènes tels que les mimiques, les gestes du corps et du visage, la distance physique entre les personnages deviennent plus importants. En effet, le télespectateur les utilise pour s'approprier des idées quant au sens de la situation qu'il regarde".
* comment interprète-t-il ce non-verbal ?

Exemple 12 :

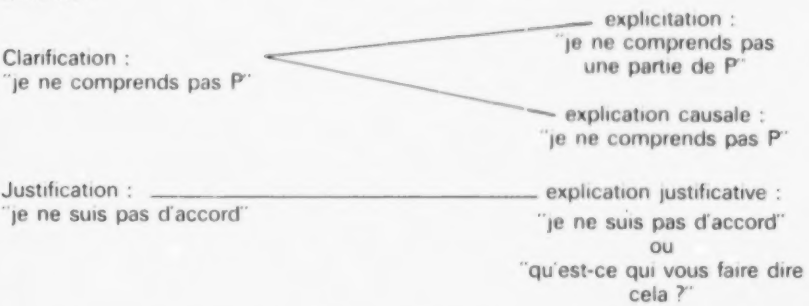
"Le premier élément de la problèmatique de cette recherche est de savoir à quel point les apprenants peuvent prévoir le texte ou une partie du texte d'un document télévisé avec l'image seule comme appui".
* pourquoi

Les exemples 9, 10 et 11 représentent des cas d'explicitations défaillantes : le lecteur ne comprend pas une partie de l'énoncé, ou a besoin d'éclaircissements supplémentaires (exemple 11). L'exemple 12 représente un cas d'explication défaillante que je qualifierai de "causale" (voir la question posée par le lecteur) par opposition à une explication "justificative". WIDDOWSON (1979) pour sa part

oppose, dans le cadre du discours écrit, deux opérations de soutien ("enabling acts") (4) à savoir *la justification* et *la clarification :* la justification "prévient la réaction 'je ne suis pas d'accord" et la clarification, la réaction "je ne comprends pas". Soit respectivement, une "réaction à l'illocution accomplie" et "une réaction à la proposition exprimée" (traduit par moi). On observera que la réaction"je ne suis pas d'accord" porte en fait sur la valeur de vérité de la proposition exprimée, et non sur la valeur illocutoire véhiculée par la proposition (5). De plus, il faut tenir compte d'autres réactions dialogiques qui s'ajoutent à "je ne suis pas d'accord" et à "je ne comprends pas", par exemple :

"je ne comprends pas une partie de P"
"Et alors ? Qu'est-ce qui vous fait dire ça ?"
"Pour quoi faire ?"

A la bi-partition de WIDDOWSON, il semble donc utile d'opposer la tripartition suivante :



L'observation d'échantillons de discours écrits incohérents ou simplement défaillants nous a permis de définir un ensemble d'opérations de constitution discursive. Ces opérations sont de l'ordre du micro-structurel à savoir qu'elles sous-tendent les enchaînements simples d'énoncés. Leur maîtrise est donc indispensable pour permettre l'élaboration de textes dont la lecture ne pose pas de problèmes insurmontables. Il reste cependant à élaborer une pédagogie spécifique de cette dimension modeste, mais cruciale, de l'expression écrite et cet exposé n'a pas répondu à des questions telles que : "quelle métalangue utiliser avec les apprenants, si tant est qu'il faille recourir à une métalangue ?" "Comment éviter le recours à des textes cohérents ou non, à analyser, corriger, transformer, imiter, avec ce que cela suppose de travail préalable en compréhension écrite ?".

(4) Par opposition à des opérations focales ("focal acts") dont "la fonction est l'expression des faits, des idées, des opinions, etc... que le scripteur souhaite transmettre et qui représentent la raison pour laquelle il écrit... les opérations de soutien servent à faciliter cette transmission". (WIDDOWSON, 1979, p. 14).

(5) Dans un échange oral il en irait autrement :
- on devrait embaucher X
- je ne suis pas d'accord

ANNEXES

Classe méréologique

Définition

"Le but assigné à la méréologie est l'étude des rapports entre les choses, aussi bien abstraites que concrètes. Ses concepts de base sont ceux de :

- *classe collective,* qui s'oppose à la notion de classe ensembliste ou classe distributive.

- de *partie* ou *d'élément méréologique* aussi interprétable comme : "ingrédient de".

Pour donner des exemples, nous pouvons dire qu'au sens ensembliste on peut associer à "Benelux" une classe B :
B = (Belgique, Pays-Bas, Luxembourg)

Ni Bruxelles, ni le Hainaut, ni le Zuidersee n'appartiennent à B.
Au contraire, si à "Benelux" nous associons la classe collective des parties du Benelux, alors cette classe contiendra non seulement les trois pays cités mais encore tout ce qui en fait partie : les fleuves, les routes, les villes, les canaux, les tulipes...

Lorsque nous dirons, dans ces conditions, "Haarlem" est élément, ou fait partie, du "Benelux", nous ne considérons pas le Benelux comme l'ensemble des villes qu'il contient, mais comme une totalité dont "Haarlem" est un "membre" ou un "ingrédient"."

A. LECOMTE (1974, p. 38)

Parodie de justice à Manille

Le glaive de la justice philippine a tranché ce lundi sans faire de détail et sans autre forme de procès : le général Fabian Ver, chef d'état-major, et ses vingt-cinq coaccusés (vingt-quatre militaires et un civil), inculpés à des degrés divers pour le meurtre de Benigno Aquino, ont tous été acquittés. Mieux vaut, a estimé la cour, commettre une erreur en acquittant plutôt qu'en condamnant... Le président Marcos, comme il l'avait promis, a reconfirmé sur-le-champ le général Ver, son cousin, dans ses fonctions de grand patron des forces armées.

Les juges, désignés par le chef de l'Etat, ont dans cette affaire adopté sans réserve la thèse de la défense, c'est-à-dire celle à laquelle les militaires n'ont pas cessé de s'accrocher contre toute vraisemblance : Aquino, figure de proue de l'opposition, a été assassiné lors de son retour d'exil, le 21 août 1983, sur l'aéroport de Manille, par un tueur solitaire à la solde des communistes.

Un tel verdict relève du déni de justice et du défi. Le tribunal a tenu aussi peu compte que possible du volumineux rapport de la commission d'enquête indépendante nommée par le président Marcos lui-même, en 1984, sous la pression des événements. Or, c'est sur la foi de ce rapport d'experts que le général Ver et les autres militaires avaient été inculpés soit de participation directe, soit de complicité, dans le complot puis dans le meurtre d'Aquino.

• LE MONDE — Mardi 3 décembre 1985

CLASSES-OBJETS

justice philippine
Manille
la cour
les juges
thèse de la défense
tueur solitaire
les communistes
déni, défi de justice
rapport de la commission d'enquête

le général Fabian Ver
Chef d'état-major
cousin du Président Marcos
vingt-cinq co-accusés
le meurtre de Benigno Aquino
thèse de la défense
tueur solitaire
les communistes

le Président Marcos
le chef de l'Etat

Benigno Aquino
figure de proue de l'opposition
aéroport de Manille
21 août 1983

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CORDER, P. et ROULET, E. (1973) eds, **Theoretical and Linguistic Models in Applied Linguistics,** Brussels, AIMAV, Paris Didier 1973.

DUDA, R. (1982), **Les opérations micro-structurelles constitutives du discours écrit,** Thèse de 3e cycle, Université de Nancy II

GRIZE, J.B. (1976), **Matériaux pour une logique naturelle,** Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques N° 29, Université de Neuchâtel.

LECOMTE, A. (1974), **Essai de formalisation des opérations linguistiques de prédication,** Thèse de 3e cycle, Université Scientifique et Médicale, Grenoble.

STRASSER, O. (sans date), **K. Boehm,** Neef, Writtingen, Deutsche Gramophon

WIDDOWSON, H. (1973), **Directions in the teaching of discourse,** In Corder et Roulet (1973)

WIDDOWSON, H. (1979), "The realization of rules in written discourse", **In Recherches et Echanges,** UPLEGESS, Tome 4, N° 2.

A propos d'écoute... écoute

CRAPEL

Marie-José GREMMO

ABSTRACT

ECOUTE... ECOUTE is the title of a listening comprehension course in French which has just been produced by the CRAPEL. In producing such materials, there is always something of a conflict between pedagogical principles and practical constraints. In the case of ECOUTE ECOUTE, the authors wished to focus on listening comprehension as a separate language skill and to provide study materials for independent learners. The linguistic and didactic notions underpinning this approach are discussed and their application are described and illustrated.

INTRODUCTION

Le C.R.A.P.E.L. publie cette année aux Editions Didier un manuel d'entraînement à la compréhension orale en français langue étrangère intitulé "ECOUTE...ECOUTE : OBJECTIF COMPRENDRE". Il a été mis au point par cinq membres du C.R.A.P.E.L. (1) et représente la mise en pratique de certaines des orientations pédagogiques du C.R.A.P.E.L. en termes d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Il a semblé intéressant de présenter ici comment nous avons cherché à concrétiser dans un document publié ces orientations pédagogiques, c'est-à-dire comment nous avons choisi de résoudre les contradictions ou les problèmes qui peuvent naître de la confrontation de principes pédagogiques avec la réalité d'une publication. La volonté qui nous a guidés dans la mise au point de ce manuel était double : nous cherchions à proposer un document d'apprentissage de la compréhension orale selon le principe de la séparation des aptitudes dans l'apprentissage, et nous voulions faire de ce manuel un document utilisable par l'apprenant (sans qu'il ait nécessairement besoin de la médiation d'un enseignant), qui lui permette à la fois de réfléchir sur son apprentissage et de s'auto-diriger.

I - L'APPROCHE PEDAGOGIQUE DE LA COMPREHENSION ORALE

On retrouve dans "ECOUTE...ECOUTE" de nombreux aspects des choix pédagogiques du C.R.A.P.E.L. pour l'apprentissage des langues.

1. Séparation des aptitudes

Comme il est dit dans l'avant-propos, "ECOUTE...ECOUTE" est un manuel "qui se propose d'aider (l'apprenant) à mieux comprendre le français". Ce manuel est donc un document qui ne sélectionne et ne travaille qu'une seule des quatre aptitudes langagières. Il nous semble en effet à la fois plus efficace et plus économique d'utiliser des moyens spécifiques pour progresser dans chacune des quatre aptitudes, et "ECOUTE...ECOUTE" présente un éventail de techniques utilisées au C.R.A.P.E.L. pour l'entraînement de la compréhension orale.

Ce principe de séparation des aptitudes repose sur une analyse à la fois de la situation de communication et du processus d'apprentissage. La "valeur" respective des quatre aptitudes est très différente en communication, tant en termes de quantité que de qualité. La compétence de tout locuteur en compréhension est de loin supérieure à sa compétence en expression et ce, même en situation "normale" de langue maternelle (2). Il est capable de comprendre de multiples types de discours, voix, accents, sans être obligatoirement capable de les produire. Entre comprendre un discours d'inauguration prononcé par le Ministre de la Culture, et produire ce même discours, il y a un large fossé que peu de gens seraient capables de franchir sans formation particulière. De même, lorsqu'on est lorrain, on est à l'aise pour comprendre son voisin alsacien, sans être capable d'imiter son accent.

(1) Francis CARTON, Richard DUDA, Odile REGENT, Charles TROMPETTE et l'auteur.

(2) Même si, ces compétences étant très étendues, le locuteur n'en est pas toujours conscient.

En termes de quantité, une brève analyse des situations de communication dans lesquelles nous nous trouvons dans une journée démontre facilement que l'utilisation des quatre aptitudes n'a pas du tout la même importance. En termes généraux, et sauf cas précis (situations professionnelles par exemple) on se trouve bien plus souvent en situation de communication orale, et bien plus souvent en position de compréhension que d'expression (3).

D'un autre côté, les études psycholinguistiques ont montré que les processus mentaux qui constituent les deux aspects de l'activité langagière, compréhension et expression, sont de nature très différente. Même si le code utilisé est le même, le traitement et l'utilisation qu'en fait le communicateur sont tout à faire différents en compréhension et en expression. Pour l'auditeur, la langue est une sorte de filtre à travers lequel il doit retrouver des notions, mais ce filtrage est aidé par d'autres éléments qui tiennent soit à la situation de communication, soit à l'auditeur lui-même (à ses connaissances, etc...). L'importance de la partie linguistique est donc relative. En production, elle est centrale, puisque le produit fini auquel le locuteur doit nécessairement aboutir est de nature linguistique. Ceci provoque toute une série de contraintes. En revanche, alors qu'en production le locuteur est maître de ses choix, l'auditeur est, lui, soumis à une variété de réalisations (4).

Ainsi, on ne peut pas conclure que l'une des aptitudes est incluse dans l'autre, ou qu'elle est la phase "inversée" de l'autre : compréhension et production sont deux processus mentaux structurellement et fonctionnellement différents.

La conséquence pour l'apprentissage devrait être évidente : on n'apprend pas de la même façon à monter à bicyclette et à conduire une voiture même si c'est dans les deux cas apprendre à utiliser un moyen de transport, si certains aspects comme le code de la route sont communs, et si une même personne peut à la fois savoir monter à bicyclette et conduire une voiture. Nous avons donc été conduits à proposer un système d'enseignement/apprentissage fondé sur des approches différenciées pour les quatre aptitudes (5), dont "ECOUTE...ECOUTE" est une des illustrations.

D'autres aspects du processus d'apprentissage militent aussi en faveur de cette approche. En effet, si le chemin à parcourir en compréhension est plus long, il est aussi plus "facile", là encore parce que l'importance du "linguistique" est relative. Ainsi, les apprenants pour qui l'apprentissage de la compréhension n'est pas lié à la nécessité de devoir en même temps formuler ce qu'ils comprennent, progressent-ils vite en compréhension. De plus l'expérience tendrait à montrer que grâce à ces progrès, les apprenants, surtout de niveau moyen ou avancé, trouvent des outils et des soutiens pour améliorer leur expression.

(3) Il n'y a qu'à penser à toutes les activités de communication orale qui tiennent une large part dans nos activités quotidiennes et n'incluent que peu d'expression orale : écouter la radio, et regarder la télévision notamment.
(4) Ainsi un apprenant pourrait-il se contenter d'apprendre "Bonjour" alors qu'il devrait être capable de réagir à, d'une part "bonjour" dit par une variété de locuteurs, et d'autre part, à "salut, b'jour, Messieurs-dames", etc...
(5) Cependant, ceci ne signifie pas "radicalement différentes", ou "totalement séparées".

2. La compréhension : une activité de communication

Même si le principe de séparation des aptitudes est très ancien au C.R.A.P.E.L, le contenu et le mode d'apprentissage de chacune de ces aptitudes a évolué en fonction de nos recherches. "ECOUTE...ECOUTE" constitue une concrétisation des idées récentes sur l'activité de compréhension : comprendre est conçu comme une activité de communication, où la compréhension de l'auditeur s'évalue en quelque sorte par la réalisation d'une tâche (langagière ou autre) en réaction à du discours.

a) un objectif

Il faut préciser que la compréhension n'est pas seulement évaluée par la réalisation de cette tâche : elle est bien souvent définie par la tâche elle-même qui constitue en réalité la véritable "communication" dans laquelle l'auditeur s'est engagé.

Celui-ci n'a pas une attitude passive face à une situation de compréhension. Il a un objectif de compréhension à réaliser, qui est constitué par la tâche à effectuer. C'est cet objectif de compréhension qui va déterminer en fait la façon dont l'auditeur va "écouter" la communication. Pour prendre un exemple : lorsqu'un Lorrain organise un pique-nique, l'écoute du bulletin météo peut lui donner des indications importantes pour la réussite de cette manifestation. Mais il importera vraiment peu à l'organisateur de connaître l'état du ciel dans d'autres régions qu'en Lorraine. Son écoute du bulletin météo se trouve définie par son objectif (connaître les prévisions en Lorraine) et il y a toute chance pour qu'à la fin du bulletin, il ne puisse pas indiquer de manière satisfaisante quel temps est prévu pour les Alpes ou l'Aquitaine.

L'existence d'un objectif de communication est un élément constitutif de toute situation de compréhension authentique. Ce fait nous semble avoir été longtemps négligé par les didacticiens dans leur pédagogie de la compréhension (6), qui portait avant tout sur la connaissance de la forme sonore de la langue. De plus, il est important de noter que l'existence de cet objectif précède la phase de compréhension proprement dite : tout auditeur s'assigne plus ou moins consciemment un objectif lorsqu'il "écoute". Cet objectif peut être plus ou moins précis suivant notamment les connaissances qu'il aura de la situation ou de l'intention du locuteur. Cette notion de pré-existence de l'objectif de compréhension nous semble très importante d'un point de vue pédagogique. Très souvent, en effet, devant un document à écouter, les enseignants ne donnent pas de consignes à leurs apprenants, notamment lors de la première écoute, dans la volonté louable de laisser les apprenants libres face au document. En fait, l'apprenant est laissé non pas à lui-même, mais sans objectif de compréhension précis et il se trouve dans la situation la plus difficile, où rien ne doit être laissé au hasard, car "tout peut servir" pour la suite du cours. Ne sachant pas pourquoi écouter, il ne saura pas quoi écouter. Apprendre à comprendre, c'est apprendre à réaliser des objectifs de communication, c'est donc d'abord apprendre à choisir ou à retrouver des objectifs d'écoute.

(6) "Même" certains cours du CRAPEL comme le **Cours Intensif d'Anglais Oral,** CRAPEL, Université de Nancy II.

b) une stratégie

La deuxième étape du phénomène d'écoute est le choix du mode de réalisation de cet objectif de compréhension. Reprenons l'exemple cité dans l'avant-propos d'"ECOUTE...ECOUTE". Si vous êtes un supporter convaincu de l'A.S. Nancy-Lorraine, quand vous écoutez le journal sportif, vous cherchez essentiellement à connaître le résultat de votre équipe favorite. Par contre, l'entraîneur de l'A.S. Nancy-Lorraine, outre qu'il connaîtra le résultat de son équipe, cherchera plutôt à savoir le détail de tous les résultats. Il en prendra très certainement note, et pour ce faire aura sans doute préparé à l'avance une liste des matches du jour.

Le supporter et l'entraîneur n'ont pas seulement des objectifs différents. La façon dont ils vont écouter, leur stratégie d'écoute, différera : le supporter aura une écoute sélective, visant à isoler le résultat de Nancy de l'ensemble des résultats, tandis que l'entraîneur aura une écoute détaillée, chaque résultat ayant pour lui la même importance, et sa mémorisation sera aidée par sa prise de notes. Il peut ainsi arriver que pendant cette écoute, l'entraîneur ne fasse qu'enregistrer les résultats et qu'il ne réagisse pleinement (comme dans une véritable compréhension) qu'à la lecture de ses notes.

Si le supporter utilisait la stratégie d'écoute détaillée de l'entraîneur, cela représenterait pour lui une surcharge d'information qui pourrait aboutir à la non-réalisation de son objectif. En compréhension, l'auditeur dispose ainsi de différentes stratégies d'écoute parmi lesquelles, pour la réalisation d'un objectif donné, il choisit celle qui lui semble la plus efficace, la stratégie sélectionnée pouvant inclure des aides techniques externes (prises de notes, répétitions, etc...). Il faut noter que le choix d'une stratégie adaptée à l'objectif aboutit très souvent à une compréhension "partielle" de ce qui est dit.

Apprendre à comprendre dans une langue étrangère, c'est aussi apprendre à mettre en œuvre des stratégies d'écoute, retrouver celles qu'on maîtrise dans sa langue, les adapter à la langue cible, en développer d'autres si nécessaire.

c) des situations authentiques

Apprendre à retrouver une attitude d'auditeur authentique ne peut se faire de manière véritablement efficace que dans des situations de communication authentiques elles aussi. Nous ne reprendrons pas ici le débat sur le terme "authentique", nous nous contenterons de préciser que pour nous, authentique signifie "produit hors d'une situation d'enseignement de la langue-cible" (7).

L'objectif d'"ECOUTE...ECOUTE" étant "d'aider à mieux comprendre le français tel qu'on le parle dans la rue, entre amis, à la télévision ou à la radio", les situations présentées dans ce manuel visent à correspondre le plus précisément possible à de telles situations. Situation de communication authentique implique objectif de compréhension authentique : c'est pourquoi les activités proposées cherchent autant que possible à refléter un objectif de compréhension réaliste (écouter un répondeur de cinéma pour choisir un film, téléphoner à la SNCF pour avoir des horaires de train, etc...). Certaines activités, comme reconstituer un puzzle sonore, sont d'ordre ludique, mais elles correspondent aussi à des stratégies de compréhension réelles : construire sa compréhension à partir de détails (fournis dans le livret), repérer des éléments pertinents dans le document sonore, etc...

(7) Cf. **ABE D. et al** (1979), "Didactique et authentique : du document à la pédagogie", in **Mélanges Pédagogiques,** CRAPEL, Université de Nancy II.

II - APPRENTISSAGE PLUTOT QU'ENSEIGNEMENT

1) Apprendre à comprendre

Si "ECOUTE... ECOUTE" propose dès le départ des situations de communication authentiques, c'est dû à cette volonté d'autonomisation de l'apprenant. Comprendre est un acte global qui n'inclut pas uniquement du "linguistique" et dans lequel l'auditeur joue un rôle très actif. Comme nous l'avons vu plus haut, l'auditeur apporte à la réalisation de son objectif toute une partie de lui-même. Il s'appuyera d'autant moins sur du linguistique qu'il aura des connaissances qui lui permettent de faire des hypothèses précises sur ce qui va se passer, l'apport "linguistique" du locuteur ne lui servant qu'à vérifier ces hypothèses. C'est cette dynamique mentale que nous avons cherché à recréer pour l'auditeur-apprenant.

L'objectif étant fixé par la tâche demandée dans le livret, l'apprenant peut, avant d'écouter la cassette, constituer ses hypothèses d'écoute, tout d'abord à l'aide du document fourni dans le manuel, mais aussi et surtout en faisant un travail de recherche linguistique et/ou communicative sur la manière dont va se dérouler la communication. L'élément d'apprentissage de la compréhension réside donc aussi dans le fait de préparer son écoute : effectuer une formulation explicite des hypothèses de compréhension place l'apprenant dans une situation de compréhension active face à la cassette, l'écoute de cette cassette lui servant de phase de vérification de ces hypothèses.

La construction d'hypothèses est donc rendue possible par l'existence d'une situation de communication qui détermine ce qui peut arriver et précise ainsi le champ d'écoute, et par l'existence d'un objectif de compréhension, défini par la tâche à réaliser et par les documents de travail du manuel. Ainsi, dans l'Unité 2, - **Voyage en train** - (8) une grande partie du dialogue est "fournie" dans le message à compléter, dans l'Unité 17 - **"Comment ça marche"** - les manipulations à réordonner sont données graphiquement par les schémas fournis.

L'apprenant apprend ainsi à développer des processus de compréhension active, et surtout à mettre en œuvre dans son écoute les informations, linguistiques ou non, qu'il possède, sans s'appuyer uniquement sur le texte.

Le critère d'évaluation de la compréhension est la réalisation de la tâche. L'apprenant est sensibilisé au fait qu'il n'est pas nécessaire de tout comprendre pour effectuer la tâche demandée : pour la plupart des activités proposées, la réalisation de la tâche représente en quelque sorte un seuil minimal de compréhension. Ce seuil est à la fois nécessaire et suffisant, mais il ne constitue pas la totalité de ce que dit le locuteur. De ce fait, l'apprenant est placé dans une situation de compréhension réelle.

Comprendre tout ce que dit le locuteur (c'est-à-dire tous les mots qu'il prononce, ou toutes les phrases de son discours) est une activité qui relève beaucoup plus d'une phase d'apprentissage de la langue que de la phase de compréhension proprement dite. Cette phase est possible dans "ECOUTE...ECOUTE", mais elle est présentée

(8) Cette unité est donnée en Annexe.

comme une deuxième étape du travail, que l'apprenant peut choisir d'effectuer ou non, suivant sa force et son niveau, ses objectifs d'apprentissage ou sa réussite dans l'activité. Le manuel d'"ECOUTE...ECOUTE" rend compte de ces deux possibilités : grâce au corrigé des activités qui lui est fourni, l'apprenant peut évaluer directement sa compréhension. Il dispose d'autre part de la transcription complète de l'enregistrement s'il veut ensuite faire un travail plus approfondi. Cette transcription lui permet également de trouver les éclaircissements qui peuvent lui être nécessaires pour comprendre le corrigé.

2) Apprendre à apprendre

Le choix méthodologique de proposer des activités qui représentent un seuil minimum de compréhension découle également de notre volonté de faire d'"ECOUTE...ECOUTE" un document d'autonomisation, qui amène l'apprenant à réfléchir sur son apprentissage en termes d'objectifs, de contenus ou de méthodes.

En effet, nous avons voulu dissocier documents et outils d'apprentissage. "ECOUTE...ECOUTE" propose des activités qui permettent de transformer en outils d'apprentissage des documents "bruts", mais ces activités sont "exemplaires" : elles peuvent être pratiquées avec d'autres documents dont l'apprenant peut disposer. Elles peuvent même être interchangées à l'intérieur d'"ECOUTE...ECOUTE" : pour le document sonore proposé dans une unité, l'apprenant peut, à la suite ou à la place de l'activité proposée, choisir lui-même de réaliser une ou plusieurs des activités proposées dans d'autres unités. Cette dissociation permet à l'apprenant de fixer lui-même ses objectifs de travail et ses méthodes. Ce même souci de liberté pour l'apprenant nous a amenés à proposer des unités indépendantes les unes des autres. Chaque unité se réalise sans références précises à l'unité précédente ou l'unité suivante. L'apprenant détermine lui-même sa progression à l'intérieur d'"ECOUTE... ECOUTE". Ainsi, cette progression est fondée sur des critères extérieurs au manuel, déterminés par l'apprenant suivant l'analyse qu'il fait de sa situation d'apprentissage.

C'est aussi la raison pour laquelle nous ne proposons jamais de marche à suivre pour la réalisation spécifique d'une activité. Là encore, nous avons dissocié activités et présentation méthodologique pour que l'apprenant ne soit gêné par un lien trop rigide entre une activité donnée et un mode de réalisation précis. Il peut ainsi choisir dans son propre éventail de techniques celle qui lui paraît la plus adaptée. Mais dans un souci d'autonomisation, l'avant-propos rappelle quel peut être cet éventail de techniques : l'apprenant dispose ainsi de l'information sans se sentir tenu de l'utiliser.

Enfin, "ECOUTE...ECOUTE" se présente comme un manuel pour tous niveaux. Comme nous l'avons vu plus haut, la compréhension d'un auditeur s'appuie plus ou moins fortement sur du linguistique. Un apprenant de niveau élémentaire et un apprenant de niveau avancé pourront donc effectuer la même tâche de compréhension, mais leur mode de réalisation, leur utilisation de la partie linguistique pourra différer grandement. L'élémentaire fonctionnera sans doute grâce à des processus de "devinette" (ce qui n'est absolument pas à mépriser ni à combattre), l'avancé grâce à des processus de reconnaissance formelle. Mais la compréhension communicative de l'un comme l'autre sera entièrement satisfaisante. L'existence de la transcription complète de chaque enregistrement permet en outre un travail précis à tous les niveaux de compétence. Ainsi l'apprenant élémentaire cité pourra utiliser cette transcription pour augmenter sa compétence linguistique.

La seule remarque que nous voudrions faire à ce sujet concerne les débutants. Il nous semble que ce type de documents peut profiter grandement à des débutants autonomes au plein sens du terme (9), et concerne donc plus précisément des débutants en auto-direction. Les connaissances linguistiques des débutants étant réduites, il semble être pratiquement indispensable qu'ils connaissent les outils d'apprentissage proposés avant d'entreprendre leur travail (et non qu'ils les découvrent en travaillant comme c'est le cas pour les autres apprenants).

III - "ECOUTE...ECOUTE" : LA CASSETTE ET LE LIVRET

1) la cassette

La cassette offre 90 minutes de français contemporain dans des enregistrements authentiques ou "réalistes". Il nous a été difficile pour certaines unités de disposer de l'enregistrement original de la communication authentique. Ceci est parfois dû à des problèmes techniques : la qualité sonore d'un enregistrement "réel" d'une communication téléphonique, par exemple, est très souvent trop faible pour qu'on puisse en envisager une production commerciale. Parfois, ce sont des raisons plus économiques qui ont empêché cette utilisation : telle grande vedette de la télévision demandant des droits d'auteurs trop élevés ou ne réagissant pas aux demandes de contacts. Pour toutes les situations pour lesquelles nous avons eu ces problèmes, nous avons choisi de recréer la communication en studio avec des comédiens, en suivant au plus près l'interaction originelle. Les comédiens avaient donc des scripts précis, qui développaient le discours tel qu'il avait été construit. Il est évident que nous avons beaucoup plus cherché à respecter la négociation communicative que le phrasé exact des personnes originelles, mais nous avons conservé les hésitations et les erreurs des comédiens (10). C'est pour ces cas précis que nous parlons d'enregistrements "réalistes".

La transcription des enregistrements a également soulevé quelques interrogations. Nous avons choisi d'imprimer le plus possible la version écrite de ce qui était dit, plutôt que de respecter la forme orale du discours. Là encore, notre préoccupation était d'être utile à l'apprenant. Or, chacun sait combien une transcription fidèle à l'oral, est difficile à lire, voire souvent illisible. De plus, la forme écrite permet aux apprenants de faire des recherches dans le dictionnaire, tout en les sensibilisant aux rapports entre la forme orale et la forme écrite du français. Seuls quelques phénomènes très fréquents (et dont la méconnaissance peut gêner un auditeur même avancé) ont été transcrits dans leur forme orale : ces éléments sont donnés dans leur forme oralisée et dans la forme écrite correspondante au début des transcriptions (11).

(9) C'est-à-dire capables de prendre en charge leur apprentissage.

(10) Phénomène qui a dû être expliqué aux comédiens : ceux-ci voulaient recommencer l'enregistrement jusqu'à ce qu'il soit "parfait".

(11) Cela concerne les formes de "il y a", "puis" et "bien".

2) le livret

Dans le livret, chaque unité comporte, sur la page de droite, des documents écrits indépendants de l'activité proprement dite. Il nous a en effet paru intéressant d'élargir par le livret les informations fournies de manière détournée par l'enregistrement sonore.

En proposant aux apprenants une approche de l'apprentissage de la compréhension en termes de communication et de communicateur, nous les plaçons en situation d'échange interculturel. Cette dimension interculturelle fait partie intégrante de la situation de communication choisie pour certaines situations, comme par exemple dans l'Unité 20 "Au régime" (les rapports avec l'alimentation) ; ou l'Unité 14 "Tiercé à Longchamp" (le phénomène du Tiercé) ; mais on peut dire qu'elle apparaît de manière implicite dans tous les enregistrements notamment par son influence sur la somme d'informations dont dispose l'auditeur pour diriger son écoute. Cependant il est encore difficile de cerner précisément dans quelle mesure elle intervient. C'est pourquoi, loin de vouloir la passer sous silence, nous avons choisi de la conserver dans les situations de communication retenues. Les documents fournis sur la page de droite du livret dans chaque unité relèvent de cette sensibilisation interculturelle : ils ne visent pas à préparer précisément l'écoute de l'enregistrement utilisé dans l'unité, mais ce sont d'autres documents authentiques qui permettent à l'apprenant de se faire une idée plus fine de "l'air du temps" français. Ils illustrent ainsi le thème culturel abordé et apportent une image actuelle de la réalité française. De plus, ils peuvent servir de base à des activités d'apprentissage dans les autres aptitudes. Ainsi, pour l'unité 2, on peut envisager une activité de reformulation orale des conseils pour bien voyager ou une activité d'expression écrite qui imiterait le deuxième document "les records de la SNCF".

Pour terminer, il paraît important d'expliquer le choix du type de français et de réalité française. Sur les 25 unités envisagées, nous en avons retenu 21 pour des raisons de place sur la cassette, mais le choix des 21 activités n'est pas fortuit. Nous avons en effet sélectionné les situations selon deux axes : ce sont soit des situations dans lesquelles va se trouver n'importe quel étranger en France, qu'il soit touriste ou résident (demander son chemin, téléphoner, suivre des instructions), soit des situations dans lesquelles se trouve le plus facilement un étranger apprenant le français dans son pays (essentiellement l'écoute des médias, et la chanson). Elles représentent une certaine réalité française qu'"ECOUTE...ECOUTE" apporte à l'apprenant. Cette réalité nous l'avons faite française de France parce que tous les auteurs sont des français de France, et qu'il nous a paru très difficile de présenter une autre réalité que celle que nous connaissons. C'est pourquoi, là encore, il est intéressant de pouvoir dissocier méthodologie et contenu : les activités que nous proposons peuvent être utilisées sur d'autres documents (de français "non de France") dans d'autres situations de communication (communication non-européenne par exemple).

"ECOUTE...ECOUTE" se présente donc comme un document de travail pour une aptitude précise : la compréhension orale. Mais à l'intérieur de cette délimitation "ECOUTE... ECOUTE" se veut le plus polyvalent possible, dans la mesure où il dissocie techniques et documents de travail. Il permet de ce fait une grande souplesse dans l'enseignement/apprentissage. Puisque "ECOUTE...ECOUTE" peut être utilisé individuellement par l'apprenant, il peut être également être utilisé en salle de classe. Puisque la compréhension est un processus d'adaptation, il est adaptable à des étudiants de niveaux et d'horizons divers. Il présente enfin une image actuelle du français "tel qu'on le parle".

63

2

VOYAGE EN TRAIN

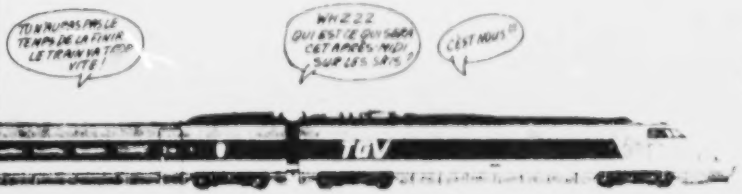
Complétez le message suivant, que la secrétaire du club de l'AS Nancy Volley-ball laisse à l'entraîneur de l'équipe féminine, après s'être renseignée à la gare.

64

Comment bien voyager

Les records de la SNCF

- La SNCF transporte chaque jour 1 900 000 voyageurs, c'est à dire les villes de Nice, Grenoble, Bordeaux et Nantes réunies.
- Chaque jour, les trains de voyageurs parcourent 792 000 km, soit près de 20 fois le tour du monde!
- Chaque année, le Sernam (le Service National des Messageries) transporte plus de 80 millions de colis!
- Mais la SNCF transporte aussi, chaque jour, environ 600 000 tonnes de marchandises diverses, c'est-à dire 90 Tour Eiffel (6 900 t).
- La SNCF, c'est aussi 34 596 km de voies ferrées. Si l'on pouvait les mettre les unes derrière les autres, on pourrait presque faire le tour du monde.
- Un million de personnes dorment chaque année dans les voitures lits, soit toute la ville de Lille et son agglomération.
- La SNCF détient le record du monde de vitesse en train avec le TGV (Train à Grande Vitesse): 380 km/heure, le 26 février 1981.
  Elle détenait déjà le précédent avec 331 km/heure.



Cher Jean-Yves,

J'ai réservé vos places de train pour le déplacement de dimanche à Lille : voilà les horaires :

Aller (via Longuyon) :

Nancy : 8h02 → Longuyon : 9h25

Longuyon : 9h34 → Lille : 12h40

Retour (via Paris) :

Lille : 19h52 → Paris Nord : 22h14

Paris Est : 23h15 → Nancy : 2h29

Les trajets sont différents, mais ce sont les plus pratiques : vous rentrez tard mais vous aurez le temps de manger après le match à Lille. Pour le départ, le mieux est de donner rendez-vous aux filles à la gare 1/2 h avant l'heure du train.

Bonne chance pour dimanche...

Marie-Claire

Transcription de l'enregistrement - Unité 2

- SNCF renseignements gare de Nancy bonjour.
- Bonjour. Euh est-ce que vous pourriez me faire un itinéraire Nancy-Lille pour dimanche s'il vous plaît ? Dimanche matin avec arrivée à Lille euh avant 14 h si c'est possible.
- Oui. Alors euh... Départ de Nancy à 8 h 02[1]
- Oui.
- Vous passez par Longuyon
- D'accord, Longuyon...
- Vous arrivez à Longuyon à 9 h 25
- Oui.
- Vous repartez à 9 h 34 pour arriver à Lille à 12 h 40
- On change à Longuyon alors ?
- Oui.
- D'accord, Lille 12 h 40. D'accord, je vous remercie. Et puis est-ce que vous pourriez me faire le retour maintenant mais euh un train qui parte de Lille après 18 h parce que nous on va, on y va pour un match à Lille.
- Mm, alors... alors vous avez un train à 21 h 46 en partance de Lille
- Oui.
- Euh c'est peut-être un peu tard ?
- Ben ça dépend à quelle heure on arrive à Nancy quoi !
- Ah oui mais à Metz vous êtes bloquée.
- Ah...
- Et vous avez rien avant 1 h 56 pour aller sur Nancy.
- Oui...
- Alors l'autre train. Vous avez un train à 17 h 32.
- Oh non ça c'est trop tôt. 17 h 32 on aura jamais le temps de... de le prendre, de... de l'avoir non...
- Alors euh... alors il faut passer par Paris là.
- Ben d'accord on passe par Paris.
- Euh alors vous avez un train à... à Lille.
- Oui.
- Départ de Lille à 18 h 05[2]
- Oui.
- Arrivée à Paris 20 h 32
- Oui.
- Et vous n'avez rien avant 23 h 15 pour aller à Nancy
- 23 h 15 de Paris.
- A Nancy vous arrivez à 2 h 21.
- Nancy 2 h 21. Donc y'a rien avant 23 h 15 ?
- Non.
- Alors est-ce que vous auriez un train qui parte de Lille plus tard alors pour qu'on puisse euh manger à Lille ?
- Alors vous avez un train à 19 h 52
- Ouais eh ben ça ça va 19 h 52...
- Arrivée à Paris 22 h 14.
- 22 h 14. Mm, ben je vous remercie beaucoup.
- A votre service.
- Au revoir.

1. 8 h 02 : l'employé de la SNCF dit : huit heures deux.
2. 18 h 05 : l'employé de la SNCF dit : dix huit heures zéro cinq.

AUTONOMY AS METACOGNITIVE AWARENESS : SUGGESTIONS FOR TRAINING SELF-MONITORING OF LISTENING COMPREHENSION

Carolyn HENNER STANCHINA

RESUME

Cet article décrit l'évolution d'une expérience d'enseignement/apprentissage de la compréhension orale débutée en 1982. S'inspirant de recherches sur la métacognition, cette formation s'est centrée sur la compréhension orale en tant qu'activité métacognitive ; c'est-à-dire, une activité qui exige de l'apprenant la connaissance de ses propres processus cognitifs aussi bien que la capacité de contrôler ces processus. Dans l'approche métacognitive, l'enseignant ('trainer') tente de transmettre un ensemble d'opérations dont le but est d'aider l'apprenant à prendre conscience de la compréhension active, de ses propres stratégies de compréhension, des types de connaissances nécessaires et des moyens de mieux se servir de ces connaissances pour former, vérifier et réviser des hypothèses.

Le matériel élaboré indique de quelle manière l'enseignant peut intervenir pour amener l'apprenant non seulement à cette prise de conscience, mais surtout à l'utilisation de stratégies appropriées à l'auto-évaluation de la compréhension.

INTRODUCTION

Listening comprehension as information processing is receiving increasing attention as a skill in its own right ; a skill which is not acquired automatically through contact with the target language environment, not acquired incidentally through classroom work on the other three language skills, not acquired at all through traditional listening activities which, by providing comprehension questions after the fact, simply check what has been understood or remembered.

The problem of training learners to be better listeners, while simultaneously training them to be more autonomous, and doing so in an institution which allows for no modification of the external conditions of learning, was raised in the Melanges in 1982. In "Listening Comprehension Strategies and Autonomy : Why Error Analysis ?", the author describes how, in order to preserve the dual objective of an autonomous learning scheme - the acquisition of both knowledge and know-how, the focus of autonomy was, by necessity, shifted from the global self-management of the learning experience - aspects of learning such as when to learn, where to learn, what to learn and how to learn, to the internal control of learning - more specifically, the "how to" aspect of learning. (Henner Stanchina, 1982).

This experiment has been carried on and greatly enhanced by research in the field of cognitive science. The present paper will attempt to draw the parallels between autonomous learning and metacognitive training, and in this light, will take a second look at the listening comprehension process itself, at the learners, and at the possibilities for designing appropriate listening comprehension materials.

Studies in metacognition are especially inspiring to promoters of learner autonomy, since the basic principles underlying both these approaches to learning are identical :

- a commitment to the intrinsic value of learning to learn

- a distinction between the static and dynamic views of knowledge, with emphasis on process over product ; the assertion that general learning skills do exist and are essential for efficient learning ; the conviction that teachers must make an explicit attempt to transmit these skills to learners.

- a belief in the maintenance and transferability of these general learning skills

- a new role for the teacher as "helper" (Henner Stanchina, 1975) or "mediator" (Brown, 1983) in the learning process

- a recognition of the affective component of learning to learn ; a willingness to tackle the learners' representations of what learning is, of their own competence, learning abilities and limitations.

- a call for revision of our assessment techniques :

- ...Any evaluation would not be merely one of linguistic competence ; it would necessarily comprise an evolution of the learners' abilities to change, to adapt to new learning experiences... judging how much they have learned about how they learn..." (Henner Stanchina, 1975)

- ...The main target of school programs has been the goal of teaching content knowledge ; the preferred criterion mesures have been performance on knowledge-based examinations... If students were tested for the efficiency of their learning, there would be a greater likelihood that learning processes would be a part of the school curriculum". (Brown, 1982).

In sum, autonomous learning and metacognitive training both attempt to induce qualitative improvement in the learners.

Metacognitive studies have basically centered on deliberate memorizing and reading in normal native speaker children. The training techniques have also been applied to learning disabled children, characterized in the literature as "inactive learners" (Torgesen, 1982), failing to spontaneously employ appropriate strategies for problem solving. Admittedly, "the generalization of these techniques to learning disabled populations is speculative" (Capelli and Markman, 1982).

There has been little investigation of the use of metacognitive training in second language acquisition. Though the further generalization of these techniques to second language learning is tentative, these insights warrant attention. And while the L2 learner/learning disabled analogy is unfortunate, the label "inactive learner" certainly fits many second language learners.

What is Metacognition ?

"Metacognition refers to higher order or executive functions concerned with knowledge of oneself as a learner and of the learning process" (Gavelek and Raphael, 1982). The executive system is capable of performing intelligent evaluation of its own operations. Metacognition, then, involves two components :

1 - "an awareness of what skills, strategies and resources are needed to perform a task effectively", and

2 - "the ability to use self-regulatory mechanisms to ensure the successful completion of the task, such as planning one's moves, evaluating the effectiveness of one's on-going activities, checking the outcomes of one's efforts, and remediating whatever difficulties arise". (Backer, 1982).

Metacognitive deficits displayed in children have been described as "lack of awareness of their own limitations as problem solvers and of compensatory strategies to overcome such limitations, and a general lack of self-management techniques for monitoring and checking their own progress". (Brown and Palincsar, 1982).

What is the Relationship Between Metacognition and Listening Comprehension ?

Current theories of listening comprehension in natives define it not as a linear processing of linguistic forms, but as a complex, constructive, creative, problem-solving activity in which active learners call upon their analytic capacities to process information at various levels in order to derive meaning. Clark and Clark (1977) suggest that listeners probably rely on some flexible combination of syntactic and semantic strategies, "beginning with propositions that make sense in context and checking for surface constituents that express these propositions". Further, the listener "must go beyond the utterance, drawing inferences, seeking clues in linguistic and pragmatic context, in the speaker's assumed beliefs and all kinds of general knowledge". (Clark, 1978). This general knowledge, called script or schema knowledge, is culturally determined. It is what we already know about or expect from particular events or situations. Thus, the information needed to understand many utterances is not explicitly present in the utterance but is provided by the listeners from their schema knowledge.

There are, then, three types of knowledge which skilled listeners bring to bear on the interpretation of language :
- syntactic
- semantic
- schematic

How syntactic, semantic, and schematic knowledge are used in comprehending is a question of strategy. Skilled listeners are constantly elaborating and transforming what they hear.
- They use their stored knowledge and expectations to generate hypotheses on a text
- They integrate new material into their on-going interpretations
- They make inferences to fill in gaps
- They evaluate their interpretations
- They revise their hypotheses when necessary.

In order to understand, listeners must first be making an active attempt to process the information. In doing so, they must be able to recognize when comprehension failure has occurerd. Skilled listeners are alerted to possible comprehension failures when they discover a "discrepancy between what they are hearing and their current interpretation of the material up to that point, "(Capelli and Markman, 1982), or when they discover that "expectations they have generated are disconfirmed". (Capelli and Markman, 1982) They must then be able to activate the appropriate knowledge to repair the failure. In other words, listeners must constantly be monitoring their own comprehension. Comprehension monitoring is an integral part of the comprehension process itself. Listening comprehension is, by nature, a reflective, metacognitive activity in that it requires awareness of one's own cognitive, processes as well as the ability to regulate these processes.

A metacognitive approach to listening comprehension assumes that listening strategies can be taught and focusses explicitly on them. By attempting to transmit a set of procedures rather than a fixed body of information, this approach furthers the cause of learner autonomy by teaching learners something about their own learning process and providing them with the tools necessary to deal more efficiently and effectively with authentic language input.

THE LEARNERS

The learners in this experiment were initially described as reacting negatively when confronted with authentic listening materials - attempting avoidance or experiencing listening blocks as soon as they encountered a word they didn't understand. These learners are said to favor a "bottom-up" approach ; that is, a "data-driven, analytic, conscious approach". (Byrnes, 1983). When decoding fails, they search their conscious memory for appropriate rules, thereby losing time and missing essential information provided in subsequent material. They are unable to recover when they themselves produce miscues which change meaning in unacceptable ways. They are slow, inefficient listeners.

There are, however, the exceptional learners who understand that the purpose of listening is to extract meaning and mentally integrate new knowledge with what is already known. They are able to piece together the bits of information they do understand to form logical interpretations of the material. These learners are said to favor a "top-down" processing direction ; "schema-driven, holistic, essentially subconscious". (Byrnes, 1983). They are fluent listeners who can go on listening though they don't understand every word of a text and in most cases cannot provide a grammatically correct rendition of it.

In both cases, the learners lack the combined fluency and accuracy characteristic of native listeners.

Systematic metacognitive awareness training should help learners develop a more integrated mode of processing, where they understand the interaction between top-down and bottom-up strategies and understand that higher level procedures can be used to compensate for lower level procedures such as decoding.

The training should lead them to understand the kinds of knowledge frames needed to successfully process L2 input and the ways in which to use this knowledge to monitor their comprehension efforts.

GENERAL CHARACTERISTICS OF THE TRAINING

- Fostering Active Involvement

The materials themselves must be conducive to active processing ; materials which are too simplified, too explicit, or too highly specialized would preclude the constructive processing one is trying to develop. The tasks devised must stress plausibility or appropriateness of response rather than require that the learners simply come up with the right answers. All texts used here were unaltered radio discussions, interviews, news stories.

- **Providing On-Going Psychological Support**

The complexity of authentic language input coupled with the shift in focus from content to strategy produces a great deal of learner anxiety. Learners bring to the task their own opinions of themselves as learners and their own expectations of the learning situation. Metacognitive awareness training is not in their repertoires of teaching/learning experiences.

However, given the raw, uncontrolled nature of authentic input, the learner's role as coper or processor soon becomes clear. The teacher/trainer must explain that complete comprehension is not expected, that the exercises are not meant to test comprehension but to permit mutual exploration of the ways in which they cope, or fail to cope with these difficult tasks, and of the ways in which thinking could enhance their comprehension. In other words, they don't understand, so what can they do about it ? The solution is not simply knowing more language but using what they already know to achieve better comprehension.

- **Providing Feedback**

Feedback allows the learners to observe and reflect on their own processing abilities, to collectively examine what they did and why, what they should or should not have done.

Feedback also allows the teacher/trainer to explicitly link strategy use with successful performance, underscoring the purpose and usefulness of the strategy being trained. This is characteristic of "informed" strategy training, which explains the benefits one can expect to derive from strategy use. "... specific feedback on how well the strategy has been implemented and on the level of target performance can play an important role in the maintenance and generalization of trained strategies". (Ryan, Ledger, Short and Weed, 1982).

PROCEDURES

Two different training sequences were adopted :

A. strategy - task - feedback
B. task - feedback - strategy

In sequence A, the strategy itself was explicitly introduced. For example, evaluating one's own interpretations. Then learners were given a task to perform - in this case, a transcript to complete after hearing a tape about young adults moving back home with parents.

original excerpt
"Delaying marriage, career emphasis and building a savings plan take precedence over loud parties and loud music".

learner hypothesis
"Delay marriage, Korea embassy...

Feedback sessions served to determine whether or not learners had in fact employed the given strategy. In this case, the learner had obviously not been evaluating his own interpretation, as he was completely insensitive to this huge discrepancy.

In sequence B, learners were first given a task to perform. Either the trained strategy was illustrated by the very nature of the task :

- listen to one interlocutor in a marital disagreement and predict the other interlocutor's utterances

  - This task models the generation of hypotheses, using systactic, semantic constraints, communicative context, which skilled listeners use to monitor their comprehension

Or the trained strategy was revealed in feedback sessions where unsuccessful performance of the task was studied :

- transcribing tasks

  - Reviewing grammatical impossibilities culled from learner's hypotheses on texts demonstrates how grammar can be used as a basis for hypothesis testing. A syntactic impossibility could signal a failure in comprehension.

Two basic types of tasks were given :

- *Pre-Listening Tasks :* Because comprehension monitoring depends on one's ability to generate expectations, and this ability in turn depends on how much background knowledge one has, pre-listening tasks were devised to elicit their knowledge, to heighten their awareness of the role of prior knowledge in comprehension, and to give them the chance to use appropriate knowledge to guide their comprehension process. (Where the content of a tape was so unfamiliar as to impede any attempts at comprehension monitoring, background information was first provided. Much time was spent learning how to gain access to the knowledge required for comprehension).

- *One-Line Tasks :* Tasks such as paraphrasing, answering specific questions inserted in the text, were designed to obtain on-going evidence of comprehension monitoring, or lack thereof.

Some of the tasks are elaborated in the tables following. The intent here is to show more clearly the tasks, the texts used, the learners' active attempts to comprehend, the feedback, for three strategies trained :

- using schema knowledge to generate hypotheses on a text
- integrating new information
- inferencing

While the tasks are presented in isolation here, in practice several tasks were given for each text, depending on how the text lent itself to various exercises. Thus, the metacognitive skills were repeatedly trained through work on different texts, and the effect of the training was cumulative.

STRATEGY TRAINED	TEXT	TASK	ACTIVE ATTEMPTS TO COMPREHEND	FEEDBACK
I. Using stored knowledge and expectations to generate hypotheses on a text	(A) A radio discussion and interview about Ethiopia.	Before listening, learners were asked to predict the answers to the following questions based on their own knowledge of the situation in Ethiopia. 1. What is the present situation in Ethiopia 2. Mr. Leland and a Congressional Delegation went to Ethiopia. What do you think he saw and how do you think he reacted ? 3. Do you think the problems in Ethiopia can be solved in the short-term ? 4. What do you suppose will happen to the children in Ethiopia ? After listening, learners answered the same 4 questions, comparing their predictions to what they understood from the tape	Range of Responses 1. I don't know/ People are suffering famine and diseases because of the drought. 2. I don't know/ Maybe he felt sorry and said he will do his best to help Ethiopia. 3. The problem won't be solve because people will still be poor as they were before the drought/ If people receive food now, it will help them, but the problem cannot solve because they can't depend on to get food from others. 4. I don't know/ They will get diseases very easy/Children are malnutrition/ They will not have long lives.	This activity clearly demonstrated the link between prior knowledge of content and comprehension. Learners discussed their individual predictions and understanding of the text. Those with no background knowledge were unable to process any of the text They came to understand that by increasing one's knowledge of a given topic, one increases the predictability of a text. The more predictable a text, the more learners can monitor their own comprehension, checking their hearings against their knowledge and expectations.

STRATEGY TRAINED	TEXT	TASK	ACTIVE ATTEMPTS TO COMPREHEND	FEEDBACK
	"Even if the immediate crisis is *averted,* Leland says, the Ethiopian tragedy will *linger* for years to come".	Learners completed a transcript where "averted" and "linger" were blanked out. They were then asked to paraphrase the sentence.	"Even if the Ethiopian crisis is leaving, the Ethiopian tragedy will stay for years to come/Even if the famine problem calm down, they will have big problem for many years after".	Learners who had made predictions were able to form appropriate hypotheses Periodic paraphrasing models the on-going evaluation of comprehension found in good listeners.
	A radio discussion about young adults staying home with the folks longer or moving back in "The view of the *return to the nest* is different for mothers and fathers. *Mothers find their middle years* once again saddled with traditional duties while fathers, *who may have been too busy during the early years of their careers,* are glad to make *the reacquaintance of* their children".	The class listened to most of this tape but before hearing the end, they were asked to predict the respective reactions of American mothers and fathers to this phenomenon. Learners transcribed the segment and answered the question, "How do mothers and fathers react to this situation ?"	- "Mothers want their children to stay home until the day they get marriage. "/" Mothers have more duties of taking care of their children while fathers are busy outside" Overwhelmingly : The mother is glad to return to her traditional duty and the father is busy with his career.	This prediction/ interpretation task helped learners gain awareness of their own cultural expectations, and see how these expectations can interfere with and distort comprehension. Thus, the need to constantly revise one's expectations in a different culture.

STRATEGY TRAINED	TEXT	TASK	ACTIVE ATTEMPTS TO COMPREHEND	FEEDBACK
	(C) A news item about crime and taking the law into your own hands in Dade County, Florida. - Dade County is a dangerous place to be these days... - A lot more people wanna take the law into their own hands... - the number of people who feel it is o.k. to shoot to kill an intruder...	Syntactic/Semantic Prediction : "They all seem to feel that if they———— themselves in a situation in which they have to take some action, even if it means killing somebody, they———————— Comprehension of prior text (left) was ensured before learners were asked to predict what would be in the blanks. They were asked to mark the textual clues which led them to their conclusion.	Learners all predicted appropriate forms : if they find themselves - they will if they found themselves - they would	This activity shows how generating expectations and making hypotheses based on comprehension of prior text can pay off.

STRATEGY TRAINED	TEXT	TASK	ACTIVE ATTEMPTS TO COMPREHEND	FEEDBACK
II. Integrating new material, tying different parts of a text together and evaluating one's interpretations	A radio discussion and interview about baby boomers. "The cover story of the current issue of Fortune magazine examines the baby boom generation and its terrific *economic clout*"* Further in text : - "Some of the examples you have given seem to indicate that baby boomers enjoy the good life". - "Oh, absolutely".	Learners were instructed to fill in the blank after listening, or to write in an equivalent meaning if they could not decode the exact words. Then they had to interpret their responses.	economic cloud = money problems, economic crisis economic closed = people have a poor economic situation economic crowd = financial problems economic clout = economic problems !	This activity encourages listeners to infer the meanings of unknown words from context, and to use subsequent text to evaluate their hypotheses. Many were unaware of the contradiction between "economic problems" and "enjoy the good life". The fact that one learner was able to decode the word correctly, yet misintrepreted its meaning shows learners that comprehension is not just hearing but, more importantly, thinking.
	on Ethiopia "It is projected that there will be, in 1985, a need for about 1,200,00 metric tons of food and so far, the pledges only amount to 650,000 metric tons of food. We have got to find the balance* somewhere"	Here learners had the complete transcript and were asked only to interpret the given word "balance"	"balance" = same weight on 2 different sides/ when you ride a bicycle you need a balance/average/the economic and population are same level/to find the middle place between too much and too less	Contextual clues - prior text, and the actual numbers given here, should have been used to figure out meaning, and check interpretation. Learners must be ready to revise their semantic representations of words.

STRATEGY TRAINED	TEXT	TASK	ACTIVE ATTEMPTS TO COMPREHEND	FEEDACK
III. Making and evaluating inferences	on Ethiopia - "*May I raise a* hideous issue with you ? That s sort of the Malthusian solution to this. That is, *when you are dealing with this many numbers,* and the prospect for their survival is so awful,... then *is there some benefit* to death ?" - "Oh I think Malthus was *an awful guy.* I mean, *to propose such a theory about humanity.* I think *we should do all we can to preserve humanity. This is* not gonna solve, *the people of Ethiopia dying is not gonna solve the world population problem.*"	Before listening, learners had been asked, "Do you know who Malthus was ?" After listening and completing the transcript learners were asked, "What do you think the Malthusian (Malthus) theory was ?"	- I don't know/ "An economist who discover a new theory about population-economic grows arithmetically and population grows geometrically" - I don't know/ that the population is growing too fast and that food is not enough to feed everybody in the world	In order to tie together these implicit clues, learners must use prior knowledge and contextual clues to make inferences to bridge the gaps and must evaluate the adequacy of their interpretations. Their ability to make correct inferences depends on - their prior knowledge - what they have actually understood - their effective use of contextual clues.

Results and Discussion

Although the research on metacognition strongly indicates that metacognitive awareness training *should* improve learner performance, there has been no causal relationship established as yet. It is clear that this kind of training cannot be effective if the learners are unwilling to change their expectations of the teacher, their expectations of the listening task itself, and their expectations of their own role in the listening process.

Active processing requires a greater commitment on the part of the learner. "Employing strategies requires more sustained effort than behaving passively, and regulating the effective use of strategies necessitates even more additional effort and attention. "(Ryan, Ledger, Short and Weed, 1982). Learners must understand the benefits of employing these strategies in order to accept the dual nature of the task.

Interestingly enough, our learners are more sophisticated and vocal about what they want to learn and how they want to learn it. Many of them have been victims of more traditional methods of teaching and are, in fact, grateful to finally be offered a different kind of classroom training, one which they perceive as a more direct, more efficient means of attaining their goals. An overwhelming majority of learners reacted positively to the training, as is borne out in some sample responses on an end-of-term evaluation questionnaire. Especially encouraging is the fact that, without particular prompting, learners responded in terms of the metacognitive skills they had acquired, not only in terms of the content of the course.

Question : In your opinion, what was the purpose of this class ? What were the teacher's goals ?

Responses :
- The purpose of this class is to improve our ability of comprehension by all contexts and clues which will helps us figure out the main ideas of a speak
- It was excellent to learn how to guess even when I had words which I did not know
- The teacher's goals were teaching via dialogue, asking questions in order to make us think and finally to guess something that we didn't know

Question : How would you define listening comprehension ?

Responses :
- Listening comprehension has relationship with knowledge. For, even when I cannot get words, I can guess if the topic comes which I know
- I hear a conversation and I adapt my mind to what I am hearing

Question : Did this class change your idea of what listening comprehension is ? If so, explain...

Responses :
- yes, I didn't realize before that if you know what the tape is talking about, you can understand but I guess and so I can have the meaning of the whole conversation
- Yes, I must learn to predict
- I have known how to catch the meaning and draw the conclusion by both listening and guessing
- Yes, I became to think about the context, try not to stop when I don't understand, try to put my grammar into the listening
- yes because I used to believe that listening comprehension was only to listen a statement and find the correct answer. But despite this I learned that listening is a prediction, is a way of making yourself think in many ways With listening, your mind goes back and forth and I believe it is a very good exercise for our mind.
- This listening class was different from others. For this class was a thinking class. I believe that this class has the most important definition of listening.

Question : Has your listening comprehension ability improved this semester ? If so, do your think this improvement is a direct result of the teaching ? If not, why not ?

Responses :
- Yes, because you have give me some valuable listening comprehension exercises and taught me some method about that.
- I don't avoid listening and I try to get more and more.
- Yes I think it was a direct result of the teaching. You taught us to predict what we would listening and made us give this habit.
- It's not really a direct result of the teaching but this improvement was a result of the association between teaching, work and my school and friends relationships.
- Yes because your teaching really make my English ability improve but I think if you can teach grammar I will like more than now

CONCLUSION

This paper has attempted to show how metacognitive awareness training can be translated into classroom practice. If metacognitive approaches to language teaching/learning are to be more widely adopted, the various implications of such training will have to be investigated further.

Of immediate concern is :

- creating appropriate listening materials
- devising reliable tests which judge people not only on their knowledge base but also on their ability to learn
- extending such training to learners at low proficiency levels

Since there is no evidence of any correlation between strategy awareness or use and proficiency level, metacognitive training is feasible and should be implemented with beginners. This implies, of course, a re-evaluation of the criteria for text selection, a re-thinking of the techniques used to ascertain learners' schemata or provide them with background knowledge, those used to elicit learner hypotheses on a text, to discuss their comprehension problems and provide the desired feedback about strategy use.

The solutions to the complex questions raised when implementing metacognitive awareness training lie in the interaction between the learners and the trainers, as well as in the attitudes and beliefs of evaluators and administrators.

BIBLIOGRAPHY

ABE, D., HENNER STANCHINA, C., and **SMITH, P.** (1975) "New approaches to autonomy : Two experiments in Self-directed learning", in **Mélanges Pédagogiques,** C.R.A.P.E.L., Universite de Nancy II

BAKER, L. (1982) "An evaluation of the role of metacognitive deficits in learning disabilities", in **Topics in Learning and Learning Disabilities (TL et LD),** Aspen Systems Corporation, 2, 1, 27-35

BROWN, A.L. (1983) "Learning, Remembering, and Understanding" in J.H. Flavell E.M. Markman (Eds), **Carmichael's Manual of Child Psychology,** vol. 1, New-York, Wiley

BROWN, A.L. and **PALINCSAR, A.S.** (1982) "Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training", in **TL et LD,** 2, 1, 1-17

BYRNES, H. (1983) "Some implications of recent research in listening comprehension" Paper presented at the Symposium on Receptive Language Skills, Monterey, California, Nov. 28-30, 1983

CAPELLI, C.A. and **MARKMAN, E.M.** (1982) "Suggestions for training comprehension monotiring", in **TL et LD,** 2, 1, 87-95

CLARK, H.H. and **CLARK, E.V.** (1977) **Psychology and Language : An introduction to psycholinguistics,** New York, Harcourt Brace Jovanovich

CLARK, H.H. (1978) "Inferring what is meant", in Levelt, W.J.M. and Flores d'Arcais, G.B. (Eds), **Studies in the perception of language.** New-York, John Wiley and Sons

GAVELEK, J.R. and **RAPHAEL, T.E.** (1982) "Instructing metacognitive awareness of question-answer relationships : implications for the learning disabled", in **TL et LD,** 2, 1, 69-77

HENNER STANCHINA, C. (1982) "Listening comprehension strategies and autonomy : Why error analysis ?" in **Mélanges Pédagogiques,** C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II

RYAN, E.B., LEDGER, G.W., SHORT, E.J. and **WEED, K.A.** (1982) "Promoting the use of active comprehension strategies by poor readers", in **TL et LD,** 2, 1, 53-60

TORGESEN, J.K. (1982) "The learning disabled child as an inactive learner : educational implications", in **TL et LD,** 2, 1, 45-52.

MELANGES PEDAGOGIQUES 1986/87

EVOLUTION DE L'AUTONOMIE DE L'APPRENANT : LE CAS DE L'APPRENANT D

Marie-José GREMMO
Henri HOLEC

RESUME

One of the teaching learning schemes the CRAPEL runs aims at helping learners to become autonomous, that is, to take responsability for developing and implementing their own study programme. To evaluate the effects of this scheme regular observations are carried out to see if and how learners change in the period between their joining the scheme and leaving it. This article presents a case-study of one such learner.

INTRODUCTION

L'un des systèmes d'enseignement/apprentissage que le C.R.A.P.E.L. offre au choix de tout demandeur de formation en langue a pour caractéristiques principales d'avoir pour objectif d'aider l'apprenant à développer son autonomie, c'est-à-dire ses compétences d'apprenant, sa capacité de prendre en charge son apprentissage (1), et de proposer non pas des "cours" de langue mais des rencontres à la demande avec un animateur-conseil.

Un tel système est actuellement réalisé, d'une part dans une structure d'accueil ouverte aux adultes, la S.A.A.S. (structure d'apprentissage autodirigé avec soutien (2)), et, d'autre part, dans la formation en anglais proposée dans le cadre de la M.I.A.Ge (maîtrise d'informatique appliquée à la gestion (3)) délivrée par l'U.F.R. de Mathématiques de l'Université de Nancy II.

Pour évaluer l'effet d'une telle structure de formation, une observation a été mise en place dont le but est de déterminer si, et comment, la capacité d'apprentissage des apprenants évolue entre le moment où ils s'inscrivent, et où commencent les entretiens, et celui où cesse leur contact avec la structure.

C'est l'observation d'un cas, celui d'un apprenant de la M.I.A.Ge, de niveau élémentaire, dont les onze entretiens avec le conseil ont été enregistrés, transcrits et analysés selon la méthodologie décrite ci-après, qui est présentée dans les pages qui suivent.

I - CADRE METHODOLOGIQUE

L'orientation méthodologique adoptée pour l'observation de l'évolution des apprenants au regard de leur autonomie repose sur deux séries de décisions : les premières concernent l'objet même de l'observation (qu'est-ce qui est observé), les secondes déterminent la manière dont est conduite l'observation (comment observe-t-on).

(1) Il s'agit bien de la prise en charge de **l'apprentissage** et non de **l'acquisition.** Pour plus de détails sur cette distinction, cf. **HOLEC H.,** "La recherche en didactique du F.L.E. Futuribles", in **Etudes de Linguistique Appliquée,** nº 64, octobre-décembre 1986.

(2) Pour une description détaillée de cette structure, cf. ABE D. et GREMMO M.J., "Apprentissage auto-dirigé : quand les chiffres parlent", in **Mélanges Péagogiques CRAPEL,** 1981 ; cf. également **ABE D., GREMMO M.J. et REGENT O.,** "Quand les apprenants ont la parole", in nº spécial Etudes de Linguistique Appliquée, nº 41, 1981.

-(3) Pour plus de détails sur cette formation, cf. **MOULDEN H.,** (1983) "Apprentissage auto-dirigé : compte-rendu d'expériences 1978-1983", in **Mélanges Pédagogiques** CRAPEL, Université de Nancy II

L'objet d'observation

Dans la S.A.A.S. comme dans la formation à la M.I.A.Ge, la prise en charge des apprenants a pour double objectif de les aider à développer leur compétence langagière en langue étrangère, dans des directions conformes à leur besoins/objectifs, et de les aider à développer leur compétence d'apprentissage d'une langue étrangère, c'est-à-dire à acquérir les savoirs et savoir-faire sans lesquels il est impossible de se définir un programme d'apprentissage (objectif, contenu, supports méthodologiques, déroulement, évaluation).

Première précision

C'est l'effet de la situation pédagogique spécifique de la structure (dont les entretiens d'aide constituent la caractéristique déterminante mais non exclusive) sur l'acquisition de la compétence *d'apprentissage* qui fait l'objet de notre observation. Ceci ne veut pas dire que l'acquisition de compétence langagière réalisée par les apprenants dans cette structure ne soit pas digne d'intérêt, mais simplement que cette dernière doit faire l'objet d'une observation séparée. L'acquisition de la capacité d'apprendre est un objectif à part entière de la structure de formation et doit être examinée en tant que telle. La question posée est donc bien celle de savoir si les apprenants ont *appris à apprendre* lors de leur passage dans la structure.

Deuxième précision

Une observation dont le but est de répondre à cette question doit être conduite en se gardant de deux dérives méthodologiques :

- d'une part, il faut éviter de décrire la compétence d'apprentissage en termes de l'acquisition de compétence langagière : la question posée n'est pas celle de savoir si l'apprenant qui sait mieux apprendre acquiert mieux ;

- d'autre part, il faut éviter de décrire cette compétence d'apprentissage en termes de l'utilisation que l'apprenant peut en faire : en effet, si l'autodirection de l'apprentissage implique l'autonomie, l'apprenant ne pouvant diriger son apprentissage s'il ne sait pas le faire, la réalisation d'un apprentissage autodirigé exige également que l'apprenant *veuille* et *puisse* (et non seulement *sache*) apprendre de cette manière (4) ; la question posée n'est pas celle de savoir si l'apprenant dirige plus et/ou mieux son apprentissage après qu'avant son passage dans la structure, mais si *sa capacité d'autodirection s'est accrue.*

(4) Par analogie, c'est aussi pourquoi, bien que sachant conduire, il arrive que l'on se retrouve passager, soit que l'on ait voulu qu'il en soit ainsi, soit que l'on n'ait pu agir autrement.

Troisième précision

L'appréciation des progrès réalisés par l'apprenant en tant qu'apprenant peut être établie de diverses manières : celle que nous avons retenue, et qui explique pourquoi il est question ici d'"observation" et non d'"évaluation", consiste à repérer, grâce à une observation longitudinale réalisée sur l'ensemble des entretiens successifs de l'apprenant avec l'animateur-conseil, s'il y a évolution de la compétence d'apprentissage de cet apprenant et comment s'opère cette évolution (qu'est-ce qui change, dans quel secteur, à quel moment, à quelle vitesse, etc...). La question n'est pas de savoir quel niveau de compétence d'apprentissage l'apprenant a pu atteindre (comment pourrait-on d'ailleurs déterminer un tel niveau, et quelle en serait la signification ?), mais de donner une description analytique de sa *trajectoire d'acquisition de compétence.*

Quatrième précision

La question de savoir pourquoi la trajectoire d'acquisition de l'apprenant observé est telle qu'elle apparaît restera pour l'instant en suspens : nous ne disposons actuellement que de quelques données, subjectives de surcroît, dont il serait imprudent de vouloir déduire des explications sérieures.

Conduite de l'observation

L'observation repose sur l'analyse d'un corpus constitué par les 11 entretiens d'aide auxquels a participé l'apprenant observé. Ces entretiens, d'une durée moyenne de vingt minutes, se sont déroulés, sur une période de quatre mois, à des intervalles variant de une à deux semaines.

Les échanges verbaux entre l'apprenant et l'animeur-conseil qui se produisent au cours de ces entretiens ont pour thème principal, voire exclusif, l'apprentissage en tant que tel : l'apprenant décrit ce qu'il a fait depuis le dernier entretien, parle de ce qu'il va faire, affirme, interroge, répond à des questions ; le conseil écoute, demande des précisions, fait des suggestions. Les détours vers la langue apprise (corrigé d'exercices ; information linguistique, etc...) sont limités au maximum, l'entretien ne devant en aucun cas devenir un cours de langue particulier.

Première précision

Ce qui est observé et analysé, par conséquent, c'est ce que l'apprenant *dit de son apprentissage,* et non la manière dont cet apprentissage se déroule effectivement. Une telle procédure est justifiée et licite à plusieurs titres :

- elle est cohérente avec la deuxième précision évoquée ci-dessus : ce sont les *capacités* de l'apprenant que l'on cherche à décrire autant que faire se peut, et non l'utilisation qu'il fait de ses capacités ;

- les *savoirs* mis en jeu dans la construction d'un programme d'apprentissage, savoirs qui font partie de la capacité d'apprendre, ne sont pas directement observables et ne peuvent en fait être révélés que par leur description explicite par l'apprenant ;

- l'observation directe du déroulement de l'apprentissage, dans l'hypothèse où elle serait concrètement réalisable, n'offrirait elle-même que des informations très indirectes sur les *savoir-faire* qui font également partie de la capacité d'apprendre.

Deuxième précision

Plus précisément, ce qui est repéré dans le discours de l'apprenant, ce sont les concepts qu'il mobilise pour décrire son apprentissage ; par exemple, comment définit-il ses objectifs : utilise-t-il des catégories d'analyse telles que "oral", "écrit", "compréhension", "expression", "anglais-britannique", "américain", "conversation", "demander des renseignements", etc... etc... ; par exemple, également, comment sélectionne-t-il les matériels dont il va se servir : utilise-t-il des critères tels que "degré de difficulté", "accent", "rapidité du débit", "intérêt du contenu", "authentique", "méthode", etc... etc...? C'est sur la base de ces critères et catégories, dont on sait que l'apprenant les connaît puisqu'il les mentionne (sous réserve, dans les cas d'ambiguité, de vérification du sens attribué aux mots utilisés), que peut être déterminée sa compétence d'apprentissage.

Cette procédure présente un risque dont il convient de prendre en compte les conséquences potentielles : si l'on considère que ce que l'apprenant *dit* de l'apprentissage révèle ce qu'il *sait* sur l'apprentissage, il ne faudrait pourtant pas en conclure qu'il *ignore* tout ce dont il *ne parle pas* dans les entretiens. Ce risque est limité dans notre cas dans la mesure où l'entretien a précisément pour objet, comme il a été signalé, l'apprentissage et son déroulement, mais il oblige à toujours garder à l'esprit que la compétence d'apprentissage attribuée à l'apprenant peut aussi bien être sa compétence réelle qu'une partie seulement de cette dernière.

Troisième précision

Le repérage de ce que l'apprenant dit de son apprentissage, le relevé des critères qu'il utilise, s'opère conformément au *modèle de l'apprentissage* sur lequel on se fonde. Dans notre cas, ce modèle présente l'apprentissage en termes :

- d'objectifs, globaux (quel est l'aboutissement final attendu) ou partiels (quelle est la visée de chacune des activités pratiquées) ;

- de supports (documents écrits, oraux, authentiques, didactiques, etc...) présentant des contenus d'apprentissage ;

- de techniques et méthodes définissant la manière dont sont utilisés les supports ;

- d'évaluation, évaluation du résultat de l'apprentissage au regard des objectifs fixés mais aussi évaluation de l'apprentissage en tant que tel (les objectifs ont-ils été bien définis, les supports bien choisis, les techniques et méthodes bien sélectionnées, l'évaluation bien conduite).

Notre analyse du corpus d'entretiens a ainsi eu pour but d'observer comment l'apprenant évoluait du point de vue de sa capacité à définir des objectifs, à choisir des supports et des techniques d'apprentissage, à évaluer ses connaissances et son apprentissage.

Quatrième précision

Si, comme nous le faisons dans les résultats présentés ci-dessous, la compétence d'apprentissage peut être appréciée à partir de l'énumération des critères utilisés dans chacun des secteurs de l'apprentissage (objectifs, supports, etc...), et s'il peut être rendu compte de l'évolution de cette compétence par l'observation de quels critères apparaissent à quels moments et dans quels secteurs, l'évaluation des progrès réalisés par l'apprenant entre son premier et son dernier contact sur la structure d'accueil ne peut être opérée qu'en termes quantitatifs de *l'accroissement du nombre* des critères utilisés : une évaluation qualitative (l'apprenant utilise-t-il de *meilleurs* critères) impliquerait que soit définie au préalable, pour chacun des secteurs, une taxonomie hiérarchisant les critères selon leurs qualités relatives, ce qui impliquerait à son tour que ces qualités puissent être déterminées dans l'absolu, indépendamment de qui se sert des critères ; une évaluation en termes qualitatifs est donc exclue.

En conclusion, c'est dans le cadre méthodologique ainsi défini par cette double série de précisions qu'ont été rassemblés, et que doivent donc être replacés, les résultats présentés ci-après.

II - LE CAS DE L'APPRENANT D

Les 11 entretiens que nous avons analysés constituent l'ensemble des entretiens que D a eu avec son conseil. Chaque entretien a duré une vingtaine de minutes.

La procédure d'analyse suivie a consisté à relever les critères de décision et le moment où ils sont apparus. Ils ont ensuite été classés dans les différents domaines de l'apprentissage. L'analyse proprement dite s'est faite en termes du nombre de critères mobilisés pendant les différents entretiens, l'accent étant mis sur les critères "nouveaux", ceux qui apparaissent pour la première fois dans le discours de D.

A. ANALYSE

Nous avons choisi de représenter l'évolution de l'apprenant D par deux types de schémas :

- des arbres, pour chaque domaine de l'apprentissage, qui répertorient les critères utilisés par l'apprenant dans leur ordre d'apparition chronologique,

- des schémas en courbes, pour chaque domaine et pour l'ensemble des domaines, qui permettent une visualisation rapide de l'évolution en termes du nombre de critères mobilisés.

Les "étiquettes" utilisées dans les schémas en arbres (schémas 1a, 2a1 et 2a2, 3a et 4a) correspondent à l'interprétation sémantique que nous avons donnée aux critères formulés par D. De même, la hiérarchisation que l'on peut trouver dans certains de ces arbres vient de notre analyse : elle traduit la manière dont nous pensons que les critères utilisés par D peuvent s'agencer les uns par rapport aux autres.

Cependant, nous n'avons pas établi d'organigramme de référence pour chaque domaine. Cela nous est apparu difficile à réaliser et également contraire à l'étude que nous entreprenions. Les critères de D sont ordonnés selon les catégories et les propriétés avec lesquelles nous fonctionnons au CRAPEL, telles qu'elles peuvent se retrouver dans le discours de D. Ainsi, les arbres de D ne sont pas à lire comme le cheminement particulier d'un apprenant dans un espace pré-délimité (comme les petites lampes qui s'allument sur les plans d'information du métro à Paris), mais comme la représentation de l'évolution d'un individu, qui crée son itinéraire et ses étapes au fur et à mesure de son cheminement. L'étude des enregistrements d'un autre apprenant donnera un arbre différent, avec des étapes différentes, même si les mêmes critères s'y retrouvent.

Ainsi, nous avons pu montrer lors d'une étude précédente que le cheminement de l'apprenant P, observé en termes d'objectifs, pouvait être schématisé ainsi :

Cet arbre est à comparer à l'arbre du domaine des Objectifs pour D.

D'autre part, chaque critère est résumé par un terme-clé, sorte d'étiquette du concept véhiculé. Chaque terme-clé est suivi du numéro des entretiens dans lesquels il apparaît mais nous n'avons pas tenu compte du nombre de fois où le critère était évoqué dans un entretien donné.

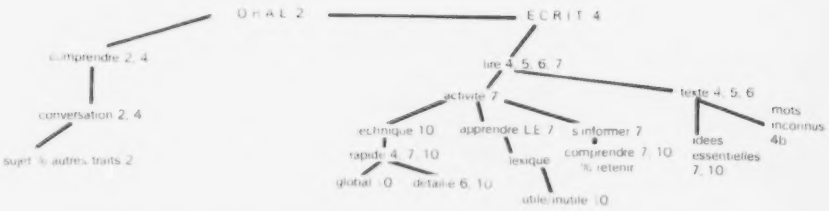
Ainsi, dans le schèma 1a (Objectifs) le terme-clé "comprendre" correspond à la volonté de D d'améliorer sa performance en compréhension orale, exprimée dans les entretiens 2 et 4 de la manière suivante :

(entretien 2) *"le principal pour moi c'est de comprendre une conversation... quel que soit le domaine de la conversation"*

(entretien 4) *"(mon objectif) c'est plutôt comprendre une conservation... à l'écrit j'ai pas trop de problèmes sauf des mots que je ne connais pas".*

1. OBJECTIFS

a) Schéma 1a



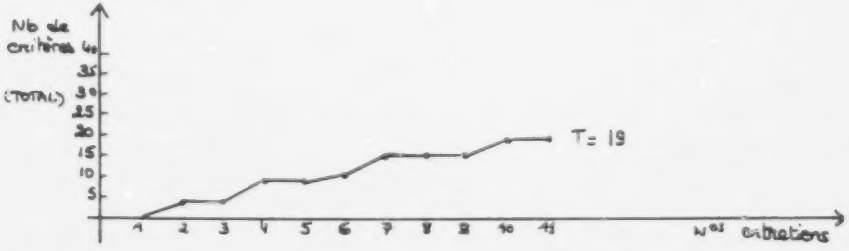
Le système dans lequel D est inscrit lui demandant de choisir au maximum 2 objectifs, on ne s'étonnera donc pas de trouver 2 grands ensembles (Oral/comprendre et Ecrit/lire) répertoriés ici. D a choisi de travailler à ces 2 objectifs en succession : d'abord l'oral, puis l'écrit.

Il est intéressant de noter qu'aucune mention du domaine Objectifs n'est faite lors du premier entretien dont le rôle essentiel est d'apporter une solution au problème que pose à D le fait de travailler avec 2 autres personnes au niveau beaucoup plus élevé que lui. A la suite de ce premier entretien, D décidera de travailler en solitaire et verra donc son conseil en tête-à-tête.

D n'évolue pas, en termes de nombre de critères du moins, pour son premier objectif : il utilise déjà lors du 2e entretien tous les critères recensés. Cela tient sans doute au fait qu'il ne garde que peu de temps cet objectif.

Par contre, D développe de nombreux critères pour l'écrit, qui est son objectif à partir du 4e entretien : il passe de 5 critères recensés dans l'entretien 2 à un total de 19 critères au terme du dernier entretien où ce domaine apparaît, l'entretien 10. L'évolution de D est à la fois quantitative et qualitative, puisqu'en fait D précise de plus en plus l'objectif de Lecture qu'il s'est fixé au départ, notamment en recherchant l'acquisition de techniques de lecture de plus en plus sophistiquées.

b) Schéma 1b



Augmentation proportionnelle : 4,75 sur 10 entretiens

On s'aperçoit que l'évolution de D se fait par paliers, l'essentiel des changements se produisant dans les entretiens 2, 4 (où D passe à son 2e objectif), 7 et 10. Ainsi, D ne remet pas en cause ses objectifs à chaque entretien (à chaque moment de réflexion), mais il semble trouver nécessaire, ou plus efficace, de consacrer un certain volume de travail à un objectif donné avant de juger de sa validité. Ce fait nous semble corroborer des observations faites auprès d'autres apprenants : il apparaît à la fois plus facile et plus économique à un apprenant de réfléchir de manière précise sur des objectifs de travail en cours d'apprentissage plutôt qu'au préalable. Les objectifs d'apprentissage sont donc définis de manière récursive tout au long de l'apprentissage, plutôt qu'une fois pour toutes au début de cet apprentissage.

Toutefois, il faut noter que c'est le domaine où D progresse le moins.

2. SUPPORTS

a) Schémas 2a

Pour ce domaine, nous avons été amenés à distinguer 2 ensembles de critères :

- les critères de *choix* (schéma 2a1), dont D se sert pour sélectionner les supports sur lesquels il va travailler,

- les critères de *description* (schéma 2a2) des supports utilisés ou proposés, dont D se sert surtout quand il rend compte du travail effectué.

Schéma 2a1 :

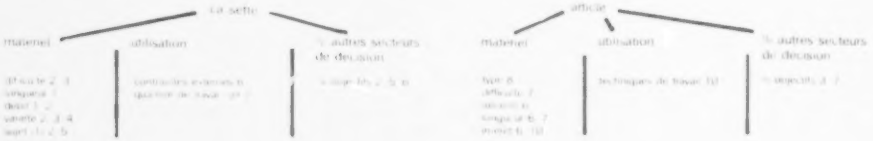


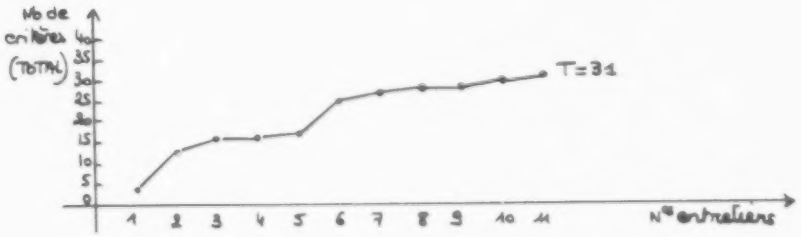
Schéma 2a2 :

On constate immédiatement que ces schémas sont beaucoup moins structurés que le schéma 1a. Il semble en effet difficile de trouver des rapports de hiérarchisation entre les différents critères. Les grandes catégories que nous avons répertoriées (cassette, article) fonctionnent comme des boîtes dans lesquelles l'apprenant accumule des élements. Ces catégories montrent comment D a envisagé son travail :

parmi les supports proposés, il a privilégié un support technique (la cassette) pour son objectif oral, et un type de document authentique (l'article de journal) pour son objectif de lecture.

Beaucoup des critères utilisés par D sont des critères "techniques" qui décrivent les documents d'un point de vue formel (longueur, débit), ou par rapport à l'apprentissage (difficulté, variété). Le contenu sémantique des matériaux, quand il est envisagé, l'est dans une deuxième étape seulement (ainsi, on ne trouve qu'un seul critère, d'ordre très général, "sujet"). Là encore, D ne nous semble pas diverger de l'approche d'autres apprenants que nous avons pu observer. Ce point est particulièrement intéressant, car il donne des indications précieuses notamment pour la mise en place des centres de ressources en accès libre : il apparaît plus utile aux apprenants que les documents y soient classés selon des critères formels plutôt que sémantiques (6).

b) Schéma 2 b :



Augmentation proportionnelle : 7,75 sur 11 entretiens

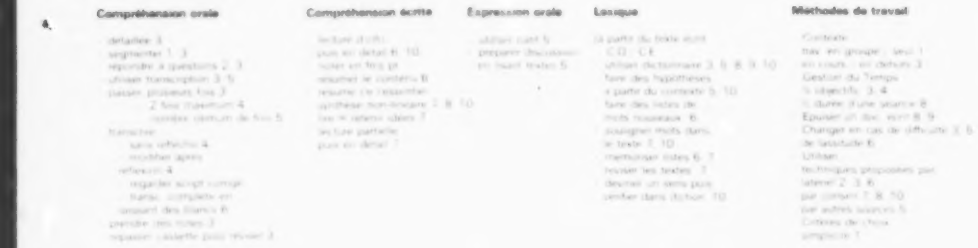
Là encore, on constate une progression par paliers :
du 2e au 5e entretien : 9, 3, 0, 1 critères nouveaux,
du 6e au 9e entretien : 8, 2, 1, 0 critères nouveaux. (4 entretiens à chaque fois).

Si ce domaine Supports se classe au 2e rang en termes de nombre de critères, c'est le 3e domaine pour l'évolution de D : D, qui mentionne 4 critères dans le 1er entretien, a utilisé au total 31 critères différents au terme du 11e, soit une multiplication par 8 du nombre de ses critères sur une période de 4 mois.

(6) Le centre de ressources de l'Université de Nancy II, mis en place il y a une dizaine d'années, au "début" des systèmes auto-dirigés, a, lui, un classement sémantique des documents : les documents sont répertoriés par des mots-clé qui analysent le contenu du document. On ne peut accéder à une analyse "linguistique" du document qu'à travers ces critères sémantiques (sauf la caractéristique "Accents" qui fait l'objet d'une rubrique spécifique).

3. METHODES ET TECHNIQUES

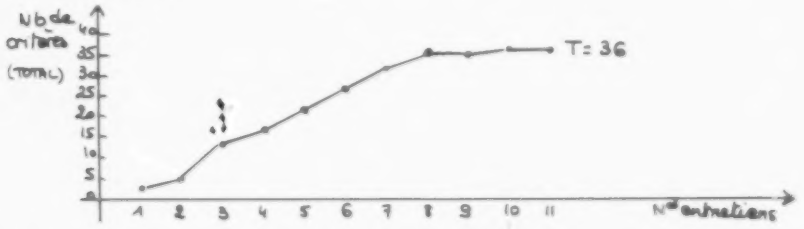
a) Schéma 3a



Pour ce domaine aussi, il nous a paru impossible de hiérarchiser en détail les critères dont D se sert. Là encore, de grandes catégories ont été mises en place, qui correspondent surtout aux différentes aptitudes langagières abordées par D et à l'intérieur de ces catégories, les différentes techniques mentionnées sont énumérées dans l'ordre où elles apparaissent dans le discours de D.

Il est intéressant de noter l'apparition de la catégorie "Expression Orale", qui ne correspond pas à un objectif retenu par D. Cette partie est due à un aspect non-planifié du travail de D : D a en effet participé à des heures de conversation avec des étudiants anglais sur le mode de l'échange : 1 heure d'anglais pour une heure de français, les étudiants français et anglais devenant tour à tour "locuteurs natifs", puis élèves. Cette possibilité de travail apparaît donc dans les entretiens, D se demandant comment en tirer le meilleur profit, sans qu'elle ait nécessité une redéfinition de ses objectifs.

b) Schéma 3b



Si ce domaine des Méthodes et Techniques de travail n'est pas le domaine où l'évolution de D a été la plus grande, c'est celui où D possède, au terme des entretiens, le plus grand nombre de critères : D a manipulé 36 critères différents pendant le temps d'apprentissage observé, soit une multiplication par 12 du nombre de critères de départ.

92

Contrairement aux domaines précédents, l'évolution se fait de manière relativement régulière jusqu'au 8e entretien, avec une pointe très marquée au 3e. En revanche, après le 8e entretien, D ne semble plus progresser (1 critère nouveau en 3 entretiens). Il semblerait donc que D consacre une grande partie de son "apprendre à apprendre" à acquérir des techniques de travail nouvelles, mais qu'il arrive un moment où il considère qu'il dispose de suffisamment d'outils pour se permettre de travailler sans remettre constamment en cause ses méthodes. Cette décision semble se faire de manière plus ou moins inconsciente, du moins en ce qui concerne D, puisqu'à aucun moment il ne la mentionne.

4. EVALUATION

Nous avons été amenés à distinguer 2 types d'évaluation :

- *évaluation des connaissances* (EC), où D évalue ses progrès en anglais. Ceci correspond donc à une évaluation du *résultat* de l'apprentissage, qui tient compte d'un niveau de départ déterminé et d'un niveau d'arrivée souhaité. L'évolution de ce type d'évaluation se mesure au nombre de points sur lesquels va porter le processus d'évaluation.

- *évaluation de l'apprentissage* (EA), où D juge les décisions qu'il a prises dans son processus d'apprentissage. Ainsi :

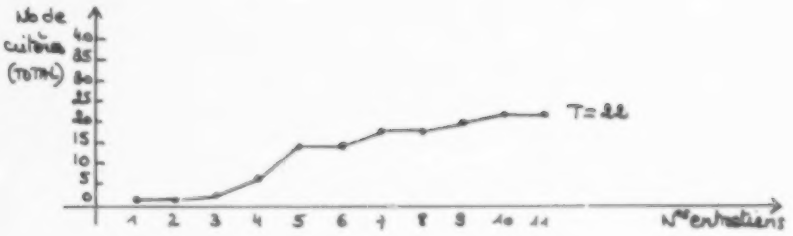
(entretien 3) *"je ne sais pas comment évaluer les progrès, (c'est) difficile hein"* : D évalue ici sa faculté d'évaluation, soit sa compétence dans l'un des domaines qui constitue le "savoir apprendre" ;

(entretien 10) *"je n'ai pas calculé le nombre de mots, j'aurais dû le faire"* : D fournit ici un jugement sur sa technique de travail qui lui paraît défectueuse.

a) Schéma 4a

On ne peut qu'être frappé par le manque de critères en évaluation de l'apprentissage. D n'y fait référence que dans 4 interventions, réparties dans les entretiens 3, 4, 7 et 10. En outre, pour 2 de ces interventions, D ne fait qu'exprimer un manque de compétence, sans pour autant essayer d'améliorer son approche du processus d'apprentissage.

b) Schéma 4b



En ce qui concerne l'évaluation de l'apprentissage (7), si toutefois on peut tirer une conclusion d'un domaine si peu abordé, les critères se répartissent assez régulièrement au fil des entretiens. Par contre, les critères d'évaluation des connaissances apparaissent surtout après le 3e entretien. Ils marquent un grand développement lors des 4 entretiens suivants, au "milieu" du temps d'apprentissage. Mais ce type d'évaluation perd de son importance après le 7e entretien.

L'évaluation est le domaine où, proportionnellement, D évolue le plus, bien que le nombre de critères manipulés soit modeste (22 au terme du dernier entretien) : 22 fois plus de critères au terme du 11e entretien.

3 - COMMENTAIRES

1. SCHEMAS GLOBAUX

Les schémas ci-dessous visent à donner une représentation plus globale de l'évolution de D.

Les schémas A et B montrent tous deux l'augmentation du nombre des critères de D. Le **schéma A** visualise cette augmentation en volume, et permet également d'avoir une représentation de la quantité de critères manipulés par D, tous domaines confondus, à un moment donné. Le **schéma B** groupe les graphiques d'évolution des 4 domaines, ce qui facilite la comparaison.

Les schémas C et D s'intéressent à la progression de D en représentant le nombre des critères nouveaux dont D fait mention dans chaque entretien (nouveau signifiant ici "non mentionné dans les entretiens précédents"). Le **schéma C** permet la comparaison des 4 domaines, par la juxtaposition des différentes courbes, tandis que le **schéma D** rend compte de l'évolution du nombre des critères nouveaux tous domaines confondus.

(7) Elle est symbolisé par les rectangles de couleur noire dans la partie Evaluation.

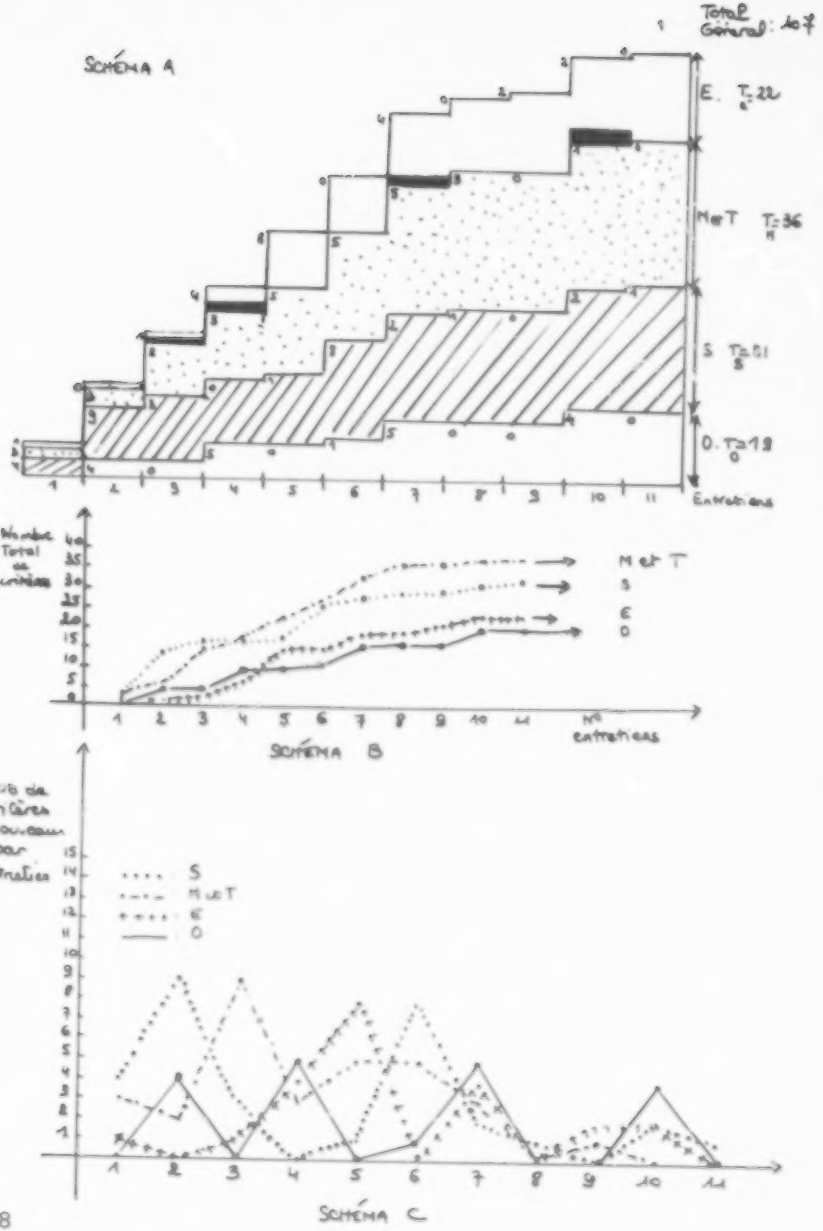


SCHÉMA A
Total Général : 107
E. T=22
M et T T=36
S T=21
O. T=18
Entretiens
Nombre Total de critères
M et T
S
E
O
Nº entretiens
SCHÉMA B
Nb de critères nouveaux par entretien
S
M et T
E
O
SCHÉMA C

98

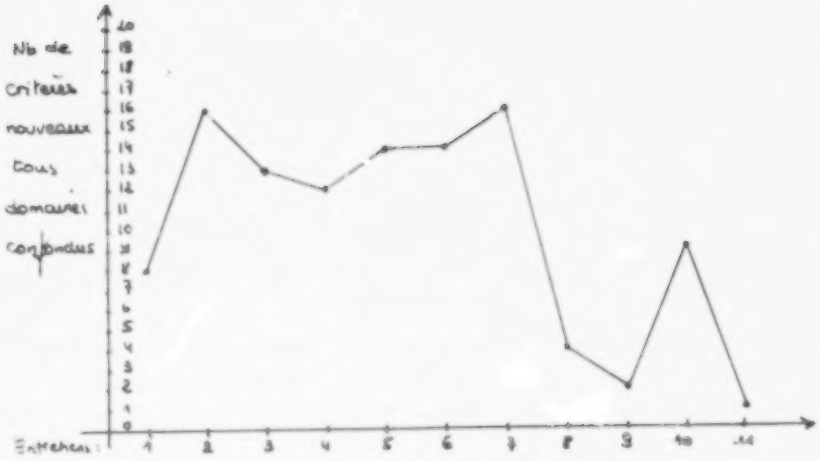


SCHÉMA D

2. INTERPRETATIONS

On constate une augmentation très nette du nombre des critères que D manipule pendant son temps d'apprentissage : de 8 critères dans le premier entretien, à 107 critères au total au terme du 11e entretien. D a donc acquis ou rendu actifs près d'une centaine de critères nouveaux pendant sa période de travail. Il y a donc eu évolution : sur la base de la définition de l'autonomisation donnée dans la première partie de cet article, on peut affirmer que D a progressé dans son "savoir apprendre". Il est devenu plus "autonome" : il peut prendre en charge son apprentissage d'une langue étrangère d'une manière à la fois plus précise et plus exacte, car les critères de décision qu'il utilise sont à la fois plus nombreux et plus variés, passant du plus général au plus spécifique, comme le montrent les schémas en arbres.

Cette autonomisation se révélant lors des entretiens, ceux-ci lui sont dans une certaine mesure nécessaires, et constituent bien une étape importante du processus d'autonomisation. Il reste néanmoins à cerner de manière beaucoup plus fine le rôle que le Conseil joue dans ce processus.

Les domaines dans lesquels D progresse le plus sont les domaines les plus concrets, Supports et Techniques, les domaines plus abstraits que sont la définition des Objectifs ou l'Evaluation ayant une progression beaucoup plus lente (en termes de nombre) et plus irrégulière. Ceci tendrait à montrer que D a eu besoin d'agir pour pouvoir réfléchir sur cet agir, la réflexion se faisant tout d'abord dans le concret de l'action. D'autre part, il semble fonctionner de manière cyclique, puisque la définition des objectifs et l'évaluation reviennent assez régulièrement, mais l'importance des domaines concrets est beaucoup plus grande qu'on ne l'avait envisagé lors de la mise en place de systèmes comme la SAAS (8).

(8) On avait prévu des cycles réguliers d'étapes déterminées (définition d'objectifs, choix des supports, choix des techniques, évaluation) en succession.

Le domaine de la définition des Objectifs est celui où D progresse le moins. Cela peut être dû au système proposé à D (9), mais le phénomène est corroboré par l'observation d'autres apprenants.

Il est également intéressant de noter que si l'analyse montre le caractère cyclique de l'évolution, D (comme la plupart des apprenants) n'envisage pas sa progression comme une progression cyclique, avec des temps de "retour à la case Départ", mais bien plus en termes d'une progression linéaire, où ce qu'il fait détermine ce qu'il va faire, puisque c'est par une réflexion sur ce qu'il a fait qu'il est amené à définir de nouvelles directions de travail.

Une des conclusions que ceux que la mise en place d'un système d'autonomisation intéresse peuvent tirer de telles observations est qu'un tel système peut réussir à la condition primordiale que les apprenants aient la possibilité matérielle d'agir, de diriger leur apprentissage, pour apprendre à le faire. Ainsi, il n'est pas nécessaire d'amener les apprenants à définir au départ des objectifs précis, ou à déterminer avec exactitude quelles méthodes de travail sont les plus adaptées. Une telle procédure semblerait même contraire au fonctionnement "instinctif" de la plupart des apprenants. La réflexion est menée de manière plus efficace si elle est faite a posteriori.

Nous avons cherché à voir si D mettait en rapport les différents domaines de décision. Cette mise en relation apparaît essentiellement pour le domaine des Supports : D rapporte souvent ses choix dans ce domaine à ses objectifs d'apprentissage. Mais globalement le phénomène ne se rencontre que rarement. Cette absence nous a semblé révélatrice : si les critères de décision peuvent être communs à l'apprenant et au Conseil, la pertinence des critères les uns par rapport aux autres peut être totalement différente, dans la mesure où chaque apprenant a une conception personnelle de la pertinence de son fonctionnement (qui n'est sans doute ni celle du Conseil, ni celle d'autres apprenants). C'est en fonction de cette pertinence non-exprimée qu'il utilise ses critères de décision. Ceci tiendrait à expliquer la difficulté que rencontrent les Conseils à faire sentir à certains apprenants que certains de leurs choix paraissent illogiques, que, par exemple, les techniques employées ne correspondent pas aux objectifs choisis. Un changement de critères de pertinence semble plus long à se dessiner : nous n'en avons pas mis en évidence pour D sur une période de 4 mois.

En termes d'augmentation du nombre de critères, D progresse très peu dans le domaine de l'évaluation de l'apprentissage ; ceci semblerait montrer que, dans une certaine mesure, pour lui, seul le résultat compte. Si le résultat est satisfaisant, on n'éprouve pas le besoin de se mettre en cause "inutilement".

(9) Pour une présentation précise de ce système, cf.

La dernière constatation faite concerne plus précisément le système de soutien mis en place. On peut remarquer, grâce aux schémas, une stagnation assez nette de l'évolution de D après le 7e entretien. Ceci est marqué par la forme en plateau que prennent les courbes dans le schéma B, ou la chute de celles-ci dans les schémas C et D. Sur les 11 entretiens que D a eus avec son Conseil les 7 premiers lui ont été utiles, mais les suivants lui ont peu apporté : l'évolution (cf la courbe du schéma D) est régulière du 2e au 7e entretien (D évolue positivement dans un domaine ou dans un autre), puis diminue très nettement.

Cette remarque doit être mise en parallèle avec une constatation faite dans une autre étude du CRAPEL (10) : cette étude avait évalué statistiquement à 7 le nombre moyen des entretiens Conseil/autonome (par une analyse statistique d'une année de fonctionnement). Les apprenants de cette étude antérieure semblent donc avoir eu une conscience assez précise de l'aide qu'on peut tirer du Conseil.

Là encore, c'est une constatation qui peut être utile aux enseignants qui souhaitent mettre en place un système d'apprentissage auto-dirigé avec soutien : le nombre des entretiens nécessaires peut être dans une grande mesure prévu, et donc intégré dans la charge, tant humaine que financière, du système.

- - - - -

L'analyse que nous venons de présenter montre donc l'évolution d'un apprenant particulier dans un système d'apprentissage auto-dirigé avec soutien particulier. Il nous semble en effet important de redire en conclusion que cette étude est une étude de cas : nous n'avons pas cherché à y puiser des considérations générales plus théoriques sur l'autonomisation. Cependant, il est tout autant nécessaire de souligner que l'expérience de D est corroborée, de manière plus ou moins fidèle, par l'expérience d'autres apprenants, inscrits dans le même système que D ou dans un système parallèle. Les constatations faites dans le cadre de cette expérience donnent des indications précieuses à la fois sur le fonctionnement d'un apprenant au cours de son apprentissage, et pour la mise en place de systèmes d'apprentissage auto-dirigé. C'est une pièce supplémentaire à verser au dossier de l'autonomie de l'apprentissage.

(10) Cf **ABE D.** et **GREMMO M.J.** (1981) *"Apprentissage auto-dirigé : quand les chiffres parlent"* in **Mélanges Pédagogiques,** CRAPEL, Université de Nancy II

THE COMPUTER AS AN AID TO LEARNING TO LEARN ENGLISH : A PROJECT AND ONE FEASIBILITY STUDY

Harvey MOULDEN

ABSTRACT

Il s'agit d'un projet d'aide automatique informatisée aux apprenants d'Anglais travaillant en autonomie sur n importe quel projet personnel. Une étude des possibilités de réalisation de l'un des modules d'aide envisagés -un "dépanneur" capable de fournir informations et conseils concernant les principaux problèmes rencontrés lors d'un apprentissage autonome- a été faite. Cette étude était basée sur l'analyse des problèmes soumis à l'aide conseil par 36 étudiants d'informatique pendant les 42 heures de leur première expérience de travail autonome en Anglais. Les résultats sont encourageants.

I - THE PROJECT

During the 10 years or so during which we have experimented with learner-centred approaches to learning English (1) the number of learners we have dealt with has increased considerably. Thus, whereas in 1979 we had only one group of about a dozen trainees in self-directed learning par week to cater for, we now try to cope with 3 groups of 17 and 2 groups of 25 each week. This increased throughput has resulted in a reduction in learner training quality and has imposed a much heavier work-load on the teacher.

Learner training quality losses include :

- reduced freedom of individual students in planning and carrying out their own learning projects, consequent on the pair-work introduced to ensure that each learning project received sufficient counselling time

- reduced contact time with the teacher despite pairing (some pairs do not work out, split up and need individual counselling).

The increased work-load on the teacher is due principally to the fact that more learners means more material to prepare each week. We do not yet dispose of a resources room where learners can come and select and copy material for themselves. Consequently all this work has to be done by the teacher. This means in turn that the teacher has little or no time left over for preparing his interviews with the learners, creating material or doing research and development work on the learning system.

In principle, all the problems mentioned above might be solved by taking on one or more extra teachers. In practice, however, this is not a realistic solution. One teacher for 100 learners of English is already something of a luxury in a French University.

Obviously, the provision of a resources room would take all the material preparation work off the teacher's hands (and, at the same time, let learners get a better view of just what material is available and give them practice in selecting it themselves). This step is officially envisaged, but the date of realisation keeps on receding - mirage-like- to a 2 year horizon.

(**1**) See the bibliography for accounts of this work. Briefly stated, the present set-up is a "throw-them-in-at-the-deep-end" approach where groups of 18 learners (french students of computer applications in management) work in pairs on their own objectives using materials and techniques chosen by themelves. The work takes place at a weekly 2 hour workshop where the teacher is on hand to help at any time and discuss progress with each team every two weeks.

One might also consider the possibility of settling for a less learner-centred approach and gaining time by cutting down on learner choice. This is a "solution" the writer wishes to avoid as long as a majority of learners continue to prefer the present system to teacher-directed learning (2).

There may, though, be another partial solution which, working in conjunction with the long-awaited resources room might clear up the worst of the "operating with large numbers" problem. This partial solution would be to provide computer-dispensed counselling. If computer-counselling of learners who are learning to learn a language is possible, then it might also be possible to take enough counselling work off the teacher's hands to allow everyone who wished to work on an individual project to do so and still get adequate counselling.

This idea reoccurred to us about 4 years ago when the "large numbers" problem was beginning to make itself felt. It seemed worth investigating because, although the counselling work we were doing certainly did not lack variety, there was clearly quite a lot of repetition involved. From year to year the same types of language and language learning problems kept cropping up and were being treated in much the same way. It did not appear far-fetched to imagine that much of the routine advice being given could just as well be presented on one or more of our department's numerous computer screens, provided learners could readily access the advice they needed for their particular problems. In addition, the computer need not be limited to its function of "electronic counsellor". It could also be used in a browsing or consultation mode and as a source of training exercizes for learners learning to learn or even for helpers learning to help. The outline specification below shows the sort of thing we have in mind.

The computer as an aid to learning to learn English : an outline specification

USER GUIDE : Describe facilities available and for whom and in what circumstances they may be useful. Allow browsing and trying out.

COMPUTER LEXICON : Explain meaning of words used by the computer which might cause difficulties for certain users.

LEARNER TRAINING MODULES : Offer practice activities and tests covering all sectors of language learning process.

(**2**) No longer possible ! This year - for the first time in 4 years of self-directed learning with french students of computer applications in management - there was only a minority (about a third) of learners in favour of "all-out" self-directed learning. The 86-87 intake would, in general prefer a mixture of teacher direction and self-direction with objective fixing and assessment handled by the teacher. The system will be modified along these lines for their second year.

LANGUAGE LEARNING PROJECT STARTER : Help learner who has an idea of what he wants/needs to work on to define his objectives, diagnose his major problems with respect to those objectives, set up a programme of work, choose material to be used and decide what working techniques to use or try out. Help learner who doesn't know what he wants/needs to do to explore possibilities via focussing questionnaires and diagnostic tests or via inspirational methods such as objectives lists, past learning project case studies, browsing through the language learning resources file or through files of the type "101 things to do with a (text/audio or video cassette/coursebook/another learner, etc.) to find interesting activites to try which might eventually generate a project. (This latter idea is due to Mike Rees).

LANGUAGE LEARNING KNOWLEDGE BASE : Operate in two modes : as consultable information bank or as feed-source for other components of electronic helper. Contain information on assessing language performance, needs analysis, definition of objectives, diagnosis of problems, setting up work programmes, choosing material, choosing working techniques and monitoring progress. Contain files of case studies and authentic learner problems.

LANGUAGE LEARNING RESOURCES FILE/LOCATOR : Contain information on all language learning resources available. Operate in consultation and feed-source modes. Consultation mode to include facility for multi-criteria searching for material.

LANGUAGE LEARNING SOFTWARE : Allow learner to use separate software *in situ* (e.g. commercial CALL programmes or learner-centred software such as the VOCMAN program for storage and games-menu revision of personal vocabulary- see Bibliography- a word processor for writing activities or keeping a learning diary, a data-base for storing language information etc.).

LEARNING PROJECT TROUBLE SHOOTER : Advise learner on all problems thrown up by his or her learning project and train him/her to deal with future problems him/herself.

LEARNING PROJECT PROGRESS CHECK UP : Help learner to assess progress, to diagnose causes of unsatisfactory progress and to find better ways of working. Help learner to acquire habit and means of monitoring progress and adjusting process alone.

HUMAN HELPER TRAINING MODULES : Make use of preceding modules to familiarise trainee helpers with language learning knowledge and resources, problems involved in learning a language alone (by doing it) and in learner training and counselling (by generating practice exercises from the authentic learner problem file for instance).

USER FEEDBACK (COMPLAINTS/SUGGESTIONS BOX) : Help to expand and refine computer functions.

USAGE PATTERNS RECORDER : Provide additional data for assessment/improvement of computer functioning and for research on learner autonomisation.

The TROUBLE SHOOTER and CHECK UP modules would be of most immediate interest to us since they are the ones via which we would hope to reproduce electronically the two principal functions we exercise when face to face with learners. Most of our discussions with learners start with a trouble shooting phase and then move on to a second phase where we check up on whether the learner knows and is satisfied with his or her progress or not and give what we hope is appropriate advice if there is doubt or dissatisfaction. See Figure 1 below for a more detailed picture of events in this situation.

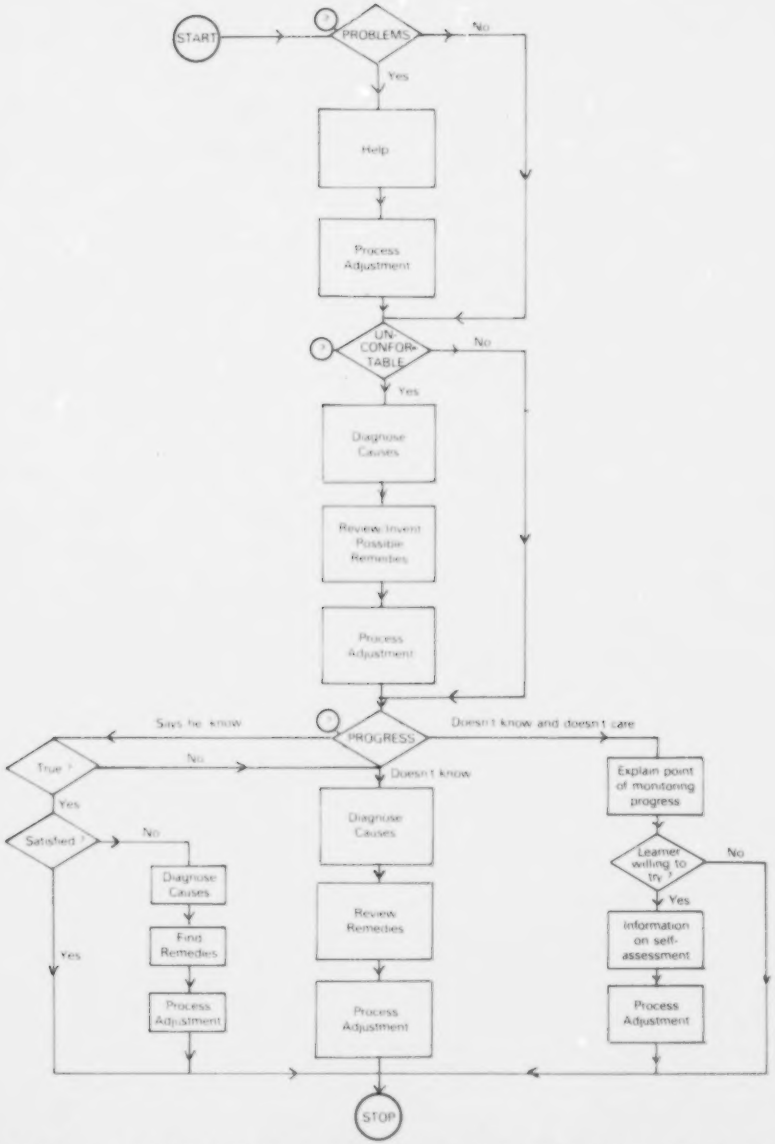


FIGURE 1 : FLOW CHART SHOWING TYPICAL TEACHER/TRAINEE-SELF-DIRECTED-LEARNER INTERVIEW

Is the above procedure satisfactory enough to warrant all the effort of partially embodying it in computerized form ? Frankly, we are not sure. Are we not then putting the cart before the horse ? Should we not assure ourselves that we have no more progress to make in helping learners become self-directed before attempting to make electronic helpers in our own image ? Well, the answer to that could well be "yes" so we will try to justify our wish to persist with the project :

1 : We cannot cope alone. Any help is better than none.

2 : Trying to make an electronic helper may make us ask ourselves more questions about becoming a better human helper anyway.

3 : We are already working on assessment of the results of our attempts to help learners become self-directed and intend to pursue this project alongside the electronic helper one.

We decided (quite arbitrarily) to make the TROUBLE-SHOOTER the subject of our first feasibility study. The results of this work will make up the subject matter of the best part of the remainder of this paper.

II - FEASIBILITY STUDY FOR A TRAINEE SELF-DIRECTED LEARNER'S TROUBLE SHOOTER

OBJECTIVES

The questions we set out to answer were the following :

1 - What sorts of problems are encountered by our "self-directed" learners of English ?

2 - How many of these problems are serious ? Which are the serious problems ?

3 - What form might computer treatment of learner problems take ?

4 - Which problems might be amenable to treatment by computer and to what extent ?

5 - How much help could computer treatment be ?

METHOD

The method we used to seek answers to these questions was to analyse tape recordings of all the discussions that we had with our first year learners during the self-directed learning workshops which took place during the academic year 1984-1985.

The recordings were made (pocket cassette recorder) with the knowledge and consent of the 36 or so learners (intermediate to advanced level) involved in the 14 weekly 3 hour workshops. The majority of the learners were working in pairs and had had no previous experience of self-directed learning. The recordings total about 45 hours (3) and consist mainly of conversations where the teacher descended without invitation on learners, interspersed with occasional episodes where learners sought out he the teacher because a pressing problem had arisen.

The recordings were analysed without previous transcription (i.e. simply by listening to them). Parts of recordings judged to be relevant were transcribed directly into a computer data base file (DBASE II) together with analysis-generated data. This latter procedure facilitated and accelerated subsequent manipulation of the information obtained.

The analysis was carried out as follows :

1a - *Identification of learner problems :* In addition to all unambiguous and spontaneous requests for help (e.g. "what does this mean ?") we treated and filedas symptomatic of a problem all utterances where a learner expressed dissatisfaction (e.g. "Trouble is, we think in French and then translate"). We also treated as problems all utterances where a learner spoke of difficulty or impossibility (e.g. "You *can't* measure global comprehension.") even if the topic had been raised by the teacher because he felt the learner was neglecting something important.

1b - *Classification of learner problems by type :* The classification scheme was elaborated gradually as we advanced through the recordings. This meant that, in the earlier stages at least, frequent revision

(3) 84 hours of workshops yielded only 45 hours of recordings. This may sound as though the teacher spent half his time in idleness. Although the writer has a clear conscience on this point, he was rather startled by the number of hours he did not spend on counselling. A check on recordings made the following year revealed an identical "shortfall" in counselling time. It seems likely that much of the remaining time is spent shuttling between workshop and non self-access resources centre dealing with problems of unsuitable or ailing material. In order to investigate this point a record is being kept this year of everything the teacher does during the workshops.

of previous classifications had to be undertaken in order to bring everything into line with the latest adjustment to the classificatory grid. Considerable fiddling about also took place once all the problems identified had been classified and computer listing by category rendered apparent previously unnoticed inconsistencies. The final classification scheme divided problems into 4 main types :

Problem type 1 - "point" problems with language

Problem type 2 - problems with learning

Problem type 3 - requests for correction of work

Problem type 4 - queries about institutional constraints

2 - *Classification of learner problems in terms of seriousness :* Again, the classification system emerged as more and more problems were identified. Eventually, three sizes of problem were distinguished.

Problem size 1 : Apparently small problems such as queries about word meanings, points of pronunciation, socio-cultural allusions, how many workshops remained etc.

Problem 2 : Medium-sized problems. Recurring problems like having trouble with irregular verbs or long dictionary entries. Short term problems such as cassette recorder misbehaving.

Problem size 3 : Serious problems such as dissatisfaction with language performance or progress made. Dissatisfaction with way objective being worked on. Requests for urgently needed new material. Etc. Etc.

3 - *Implementation of computer treatment of learner problems :* Here, we noted in outline

a - the sort of interrogation sequences the computer might follow in order to determine as precisely as possible the nature of a learner's problem and

b - the information and/or advice which would be given

4 - *Possibility of treatment of learner problems by computer* : Where provision of computerized aid seemed feasible, the kind of help envisaged was classified in terms of depth of treatment. Three levels of treatment were distinguished :

Treatment level 0 : Problems which cannot be treated by computer.

Treatment level 1 : Problems for which only general advice can be given.

Treatment level 2 : Problems for which fairly comprehensive information or advice can be given.

5 - *Evaluation of potential usefulness of computer treatment of learner problems* : This was examined from the points of view of

a - what area and depth of coverage of serious and less serious problems might be expected from the computer

b - how much of the teacher's counselling time might be saved

c - how much time might be gained by learners through not having to wait for help from the teacher.

RESULTS AND DISCUSSION

1 - What sorts of problems are encountered by our "self-directed" learners ?

First of all, a few examples of these (as they were submitted, but translated into English) may serve to clarify the nature of the four types of problem we distinguished.

Problem type 1 : "Point" problems with language. Examples :

- "What does 'yuppy' mean ? It isn't in the dictionary."
- "What does 'unfarmlike' mean ?"
- "What does 'c/o' stand for ?"
- "What is a 'nuts and bolts politician"
- "There are a few words in this song that we can't get."
- "How do you pronounce this word ?"
- "How do you say 'mettre en cause' ?"
- "How do you sign off a letter in English ?"

Problem type 2 : **Problems with learning**. Examples :

- "We can't agree on how often to stop the videotape."
- "What film should we choose ?"
- "I have to look so many words up that I lose the thread of the story."
- "I rarely guess correctly the sense of words I don't know."
- "I have trouble turning the sounds I hear into words."
- "I'm finding it difficult to get used to the Scottish accent."
- "I grope for my words when I speak."
- "When should I start working on my second objective ?"
- "There's a lot of background noise on this cassette."
- "What I need is a cassette intermediate in difficulty between the last one and the one before."
- "Have you got any *real* lectures on computing ?"
- "I don't feel I've found an effective way of improving my reading comprehension."
- "We haven't got a method for working on video."
- "I seem to spend ages looking in the dictionary."
- "O.K. I'll finish the book maybe, but how shall I know what progress I've made ?".
- "I'm not going to see much progress in 6 weeks."
- "How can we assess progress when the difficulty of our material changes every week ?"

Problem type 3 : **Requests for correction of work**. Examples :

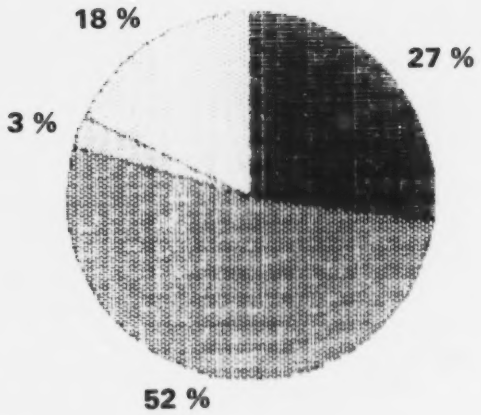
- "I can't see what's wrong with this bit you've underlined."
- "Could you check whether I've transcribed this passage correctly, please."

Problem type 4 : **Queries about institutional constraints**. Examples :

- "Have I filled this worksheet in O.K. ?"
- "Can I take the book home with me ?"
- "Can I use my own reading material ?"
- "I've spent more time on my first objective than on my second. Does it matter ?"
- "When do we have to hand the report in ?"
- "How long does the report have to be ?"

The list of problem types is not necessarily complete since thers may have been - for example- discreetly formulated problems which we were not perceptive enough to detect or which learners were unwilling to talk about. Other workers in the field of self-directed language learning have written of the psychological problems inherent in transfer from teacher to self-direction. As a rule, our learners rarely, if ever, emit (to us) indubitable distress signals but some of them do -at the end of the course- say they felt more or less nervous or disorientated at the start. So the electronic trouble shooter should also include conspicuous provision for learners who might benefit from comfort at this time.

The frequency of occurrence (percentage of total number of problems distinguished)of the four main types of problem is shown in the pie chart below.



1	"Point" problems with language
2	Problems with learning
3	Requests for correction of work
4	Queries about institutional constraints

THE FOUR MAIN TYPES OF PROBLEM ENCOUNTERED BY OUR "SELF-DIRECTED" LEARNERS.

The four main types of problem were broken down into sub-problems. These are listed below together with their frequencies of occurrence.

"POINT" PROBLEMS WITH LANGUAGE 27,35 %

Reading comprehension :

Vocabulary	7,73 %
Abbreviations	0,55 %
Grammar	0,28 %
Expressions	5,53 %
Socio-cultural allusions	1,10 %
Words in sentence understood but not sense	0,28 %
	15,47 %

Listening comprehension :

Vocabulary	0,55 %
Small chunks not understood	1,94 %
Imagery in songs	0,55 %
Socio-cultural allusions	0,28 %
	3,32 %

Oral expression :

Pronunciation	1,38 %
Vocabulary	0,28 %
Grammar	0,55 %
Expressions	0,28 %
Language Functions	1,93 %
	4,42 %

Writing :

Spelling	0,28 %
Vocabulary	0,55 %
Grammar	0,55 %
Expressions	0,83 %
Language Functions	1,38 %
Text structure	0,55 %
	4,14 %

PROBLEMS WITH LEARNING 52,76 %

Difficulty working with other people ..... 0,83 %
Choice of Objectives ..... 0,55 %
What to do about recurrent language problems ..... 18,78 %

(No predominant problems. See Note 4 for details)

What to do when ..... 0,55 %
Material ..... 17,96 %

(Questions about material available ..... 12,16 %)
Hardware malfunctions ..... 2,76 %)
(Miscellaneous ..... 3,04 %)

(Mostly dictionary use)

Noise interfering with concentration ..... 0,55 %
Difficulty assessing level ..... 1,38 %
Difficulty assessing progress ..... 6,63 %
Dissatisfaction with progress ..... 0,55 %

REQUESTS FOR CORRECTION OF WORK 2,76 %

QUERIES ABOUT INSTITUTIONAL CONSTRAINTS 17,40 %

Use of material ..... 7,18 %
Assessment by teacher ..... 8,01 %
Miscellaneous ..... 2,21 %

(4) READING COMPREHENSION : Words not understood 1,10 %, Inability to guess meaning of words 0,28 %, Puzzling constructions 0,55 %, Unrecognized allusions 0,55 %, Words in sentence known but sentence not understood 0,28 %, Whole sentences often not understood 0,28 %, Jokes not understood 0,28 %, Comprehension questions too difficult 0,28 %, Difficulty perceiving author's attitude 0,55 %, Dissatisfied with reading speed 0,55 %, Difficulty picking up threads after a week away from novel 0,28 %.
LISTENING COMPREHENSION : Segmentation problems 0,83 %, Words heard but not understood 0,28 %, Inability to look up words in dictionary because spelling unknown 0,28 %, "Poor articulation" hindering comprehension 1,10 %, Problems with accents 0,55 % Imagery not understood 0,55 %, Complex sentence structure 0,28 %, Need to break speech down into manageable small portions 0,28 %, Speed 1,66 %, Note-taking 0,28 %.
ORAL EXPRESSION : Vocabulary 1,66 %, Grammar 1,38 %, Unfinished sentences 0,28 %, Fluency 1,38 %, "Uncolloquialness" 0,55 %, "Frenchness" 1,10 %.
NOT YET CLASSIFIED 1,91 %

Examination of the distribution of "point" problems with language across the 4 language skills shows that reading comprehension gets the lion's share. This is probably just a reflection of the fact that a fair proportion of the learners involved were working on reading. More interesting from a point of view of what components might profitably be tackled first if an electronic trouble shooter were to be constructed is the high incidence of problems involving passive or active knowledge or use of vocabulary and expressions and language functions (over 2/3 of the problems). Modules attempting to deal with these problems should be given priority in this problem area.

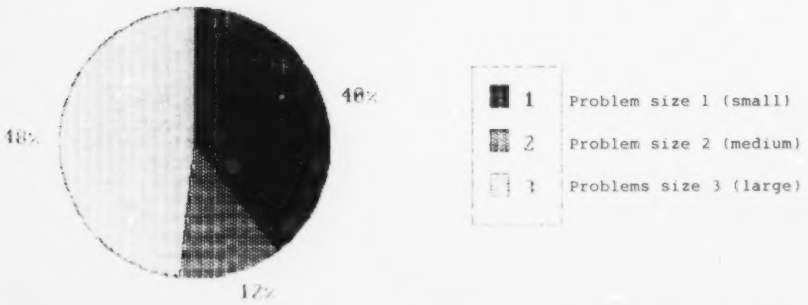
Taken at face value, the distribution of problems with learning across the various sectors of the learning process gives a somewhat distorted image of what the real difficulties of our learners are in this area. While ignorance of how to tackle particular language problems *is* a frequent problem (18,8 % of all learning problems), the high proportion of problems with material (17,7 %) is mostly accounted for (11,9 %) by questions about what material is available. This part of the material problem would be absent if our learners had access to the resources centre or to its filing system. Again, there were a number of enquiries about assessing level and progress, but the majority of these were pobably provoked by the imminence of the date at which a written report on progress had to be commenced rather than by innate interest in monitoring (only 2 of all the 362 problems were classed as indubitable cases of genuine dissatisfaction with progress). The relatively modest proportion (5,0 %) of cases of dissatisfaction with working technique is probably a result of the tardiness of many learners' attempts to measure progress. As long as they do not know what progress they have made they will not question their methods (grossly unsuitable ones excepted). Priorities for the trouble-shooter will, then, be a compendium of techniques for working on various language problems plus a "materials available" file which, ideally, would be capable of carrying out multi-criteria searches. Information on self-assessment will also be needed but will have to be accompanied by means of getting more learners interested in it sooner.

Requests for correction of work are not very numerous and come entirely from the relatively few learners who indulge in free oral or written expression.

The presence of 8 % of enquiries about teacher assessment mode amongst the queries about institutional constraints is not surprising in a set-up such as ours where student marks have to be supplied at the end of each year.

2 - How many of our "self-directed" learners problems are serious ?

As the pie chart below shows, just under half of the problems raised (48 %) are serious (size 3). The proportion of moderate problems (size 2) is limited (12 %). The remaining 40 % of problems are small ones (size 1).



SERIOUSNESS OF PROBLEMS ENCOUNTERED BY OUR "SELF-DIRECTED" LEARNERS.

Which are the serious problems ?

The table below provides the answer to this question.

PROBLEM TYPE	PROBLEM SIZE		
	1 small	2 medium	3 large
"Point" language problems	24,6 %	0 %	2,4 %
Learning problems	4,2 %	10,9 %	36,9 %
Requests for correction of work	1,8 %	1,2 %	0 %
Queries about institutional constraints	9,0 %	0,4 %	8,6 %

DISTRIBUTION OF PROBLEM SIZE OVER ALL MAIN PROBLEM TYPES

The problem type which contributes the most - and by far - to both the serious and moderate problem categories (sizes 3 and 2 respectively) is learning. This is natural enough when one considers the potential long term importance of decisions concerning the learning process. Provision of help in this field should be a first priority for a future trouble shooter module. There is also a moderate contribution to the serious problem category from queries about institutional constraints (mostly concerning how to write the required project report and fill in worksheets, but also concerning freedom with respect to learning process decisions). The contribution of other problem types to the serious and moderately serious categories is negligible. This is because requests for correction of work are not a frequent problem (over half are of the non-urgent sort anyway) and because over half of the queries about institutional constraints are of a trivial nature. As for the remaining problem type - "point" language problems - these are marginal difficulties by definition (although possibly symptoms of a larger problem). The 2,4 % of large problems produced by the "point" language problem category are requests for fairly large slices of information (present perfect vs. simple past, how to express surprise and joy etc) which really merited a category to themselves.

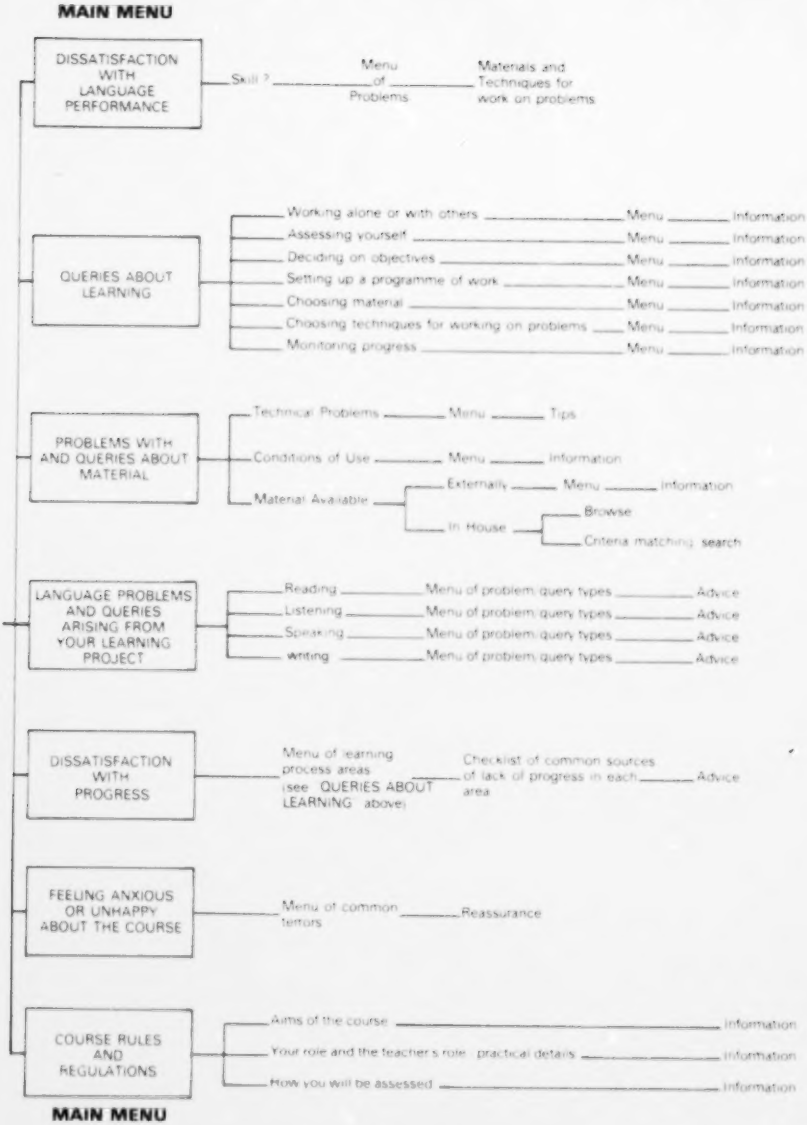
3 - What form might computer treatment take ?

Broadly speaking, the kind of help needed falls into two categories : giving information and providing guidance and training. For some problems (e.g. enquiries about what material or techniques are available for working on a given recurring and annoying language problem, queries about institutional constraints etc.) simply dispensing the required information is sufficient. For other problems (e.g. point problems with language, decisions concerning the design or redesign of the language learning process) we need to do more than just give information. We also need to try and ensure that the learner will, after consulting the trouble-shooter about a given problem, be more likely to deal with the same sort of (or new) problem unaided the next time s/he encounters it. In other words, we would like the trouble-shooter to offer learners the means of becoming more self-directed rather than merely spoonfeeding them.

For the latter class of problems, the computer would have - ideally - to be capable, first of all, of eliciting and understanding learner information about what s/he was trying to do and about what decisions had been implemented to this end (and why). It would then have to be capable of assessing what had been decided or done and of pinpointing and signalling to the learner possible mismatches between intention and means of realisation. Finally, the computer would have to be able to offer remedial information, guide the learner towards a better decision (preferably by building on the learner's own concepts and soliciting his or her suggestions as often as possible rather than handing over pre-packaged solutions straight away) and offer training exercises if the learner desired them. All this would seem to call for a well-stocked and sophisticated self-improving expert system and possibly for a special or natural language interface for some of the user-computer communication.

Work along these lines has already been considered in other learning contexts (BISSERET, 1985) and indeed is already under way in the (presumably more limited and better understood) field of training learners to use the PROLOG computer language (COOMBS and ALTY, 1984). Our own knowledge of self-directed language learning and of artificial intelligence being somewhat sketchy, we prefer - for the moment - to aim at fulfilling the trouble-shooter specifications in the last but one paragraph in a much less ambitious but easier way and to consider implementing an expert system approach (possibly via an expert system shell) if the pilot realisation shows promise.

What we plan to do is, first of all, to provide access to help via successions of menus leading the learner from a general specification of his or her problem to more and more particular ones (see Figure 2).



ACCESS FIGURE 2 : FLOW CHART SHOWING HOW LEARNERS WOULD ACCESS TROUBLE SHOOTING INFORMATION

In the case of problems of the "request for information" type, help will then be provided in the form of information drawn from an appropriate file.

For example :

Problem : "Have you got any *real* lectures on computing ?"

Trouble shooter menu sequence : Problems with and queries about **MATERIAL** ⟶ Technical problems/Conditions of use/**Material** available ⟶ Material available ⟶ Externally/In-house ⟶ In house ⟶ Browse/Criteria Matching Search ⟶ Criteria matching search (Criteria : Recording, Computing, Authentic ⟶ INFORMATION (list of material compatible with choice criteria) Details of each item on request.

Problem : "How do you sign off a letter in English ?"

Trouble shooter menu sequence : Language problems ⟶ Reading/Listening/Speaking/Writing ⟶ Writing ⟶ Letters/Reports/Abstracts/C.V. etc ⟶ Letters ⟶ List of material on letter-writing ⟶ Details of points treated by each item on request ⟶ INFORMATION : Courses and handouts dealing with opening and closing formulae in letters.

Problem : "How can I improve my pronunciation ?"

Trouble shooter menu sequence : Dissatisfaction with language performance ⟶ Reading/Listening/Speaking /Writing ⟶ Speaking ⟶ Know what problem is ?/Don't know ⟶ Know what problem is ⟶ Vocabulary, Repair Strategies, Grammar, Pronunciation, Idiomatic Expressions, Language Functions, Clarity, Organisation, Speed ⟶ Pronunciation ⟶ INFORMATION : Techniques for diagnosing improvement required, techniques and material for working on pronunciation.

Problem : "How can we assess progress when the difficulty of our material changes every week ?"

Trouble shooter menu sequence : Queries about learning ⟶ Monitoring progress ⟶ Why measure progress ?/ When to measure progress/Criteria of progress/Ways of applying progress criteria/Choosing progress criteria/ Looking for progress : problems and tips/What to to with your measure of progress ⟶ INFORMATION : Looking for progress : problems and tips.

Problem : "How long does the report have to be ?"

Trouble shooter menu sequence : Course rules and regulations ⟶ Aims of the course/Your role and the teacher's role : practical details/How you will be assessed ⟶ How you will be assessed ⟶ Interviews/worksheets/report ⟶ report ⟶ INFORMATION : How to write your report.

Where a problem calls for examination and criticism of what a learner has been getting up to and encouraging him or her to think again and possibly do some training activities in learning to learn, all we are going to do for the moment is to offer (for "point" problems with language) lists of strategies/techniques/material relevant to the problem in hand and (for learning problems) check-lists of common problems/tips/remedies in learning process design. It will then be up to the learner to put the various suggestions to the test.

For example :

Problem : "What does yuppy mean ?"

Trouble shooter menu sequence : Language problems ⟶ Reading/Listening/Speaking/Writing ⟶ Reading ⟶ Unknown vocabulary/Abbreviations/Grammar... etc. ⟶ Unknown vocabulary ⟶ Are you using the right dictionary ? (list of available dictionaries and what they are useful for) + Are you using the dictionary correctly ? (hints on rapid and successful searching for word meaning) + Can you guess what the word means ? (comprendium of strategies) + Do you really need to know what the word means ? + If you've found out what the word means, do you want to learn to understand it the next time you meet it ? (file of techniques for dealing with language problems : learning words for reading)

Problem : Dissatisfaction with progress

Trouble shooter menu sequence : Dissatisfaction with progress ⟶ Check-list of possible sources of trouble in each area of learning progress, e.g. Choice of material : Does it match your objective (situation/subject), type of language used (written/spoken, interactive/non-interactive, formal/informal, spontaneous/non spontaneous, R.P./accent) ? (See "Deciding on objectives" if you are not sure). Does it give you practice in the areas where you are weak ? (See "Setting up a programme of work", if you are not sure). Does it suit YOU ? (is it too easy or too difficults ? Is it boring ? Do you need more variety in you mate-

rial ? Do you need more authentic material/more course book material ? Have you fully exploited the resources available ? (See " Choosing material (exploiting resources properly)" if you are not sure).

We shall also include features designed to encourage learners to work on the learning to learn dimension. These will include :

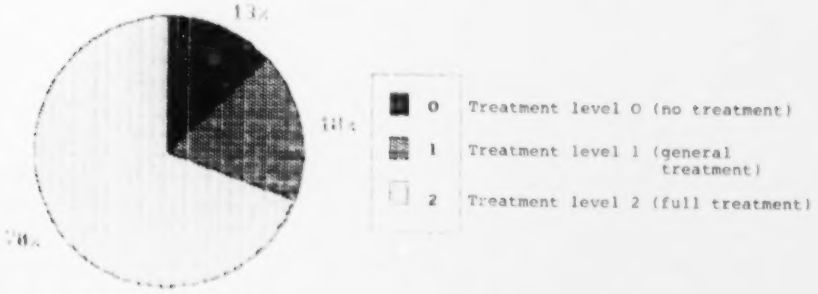
- Offers of practice activities and materials for the problem raised (possibly reinforced by a system which would remind a learner how many times he had already consulted on this kind of problem and suggest that more training might be beneficial)

- Reminders to monitor results of changes made as a result of consultation (referral to files on monitoring)

- Offers of dated print-outs of consultation sequences and files consulted that learners would be encouraged to reread for learning and to use as evidence of progress in unaided trouble shooting (in conjunction with a record showing problems solved with teacher or computer help)

4 - Which problems are amenable to treatment by computer and to what extent ?

The answer here is "most of them would seem to be", as the pie chart below shows. Only 13 % of problems cannot be treated by computer and of the 88 % which would appear to be suitable for computer treatment, 70 % should be treatable at level 2 (i.e. fairly comprehensively).



SUSCEPTIBILITY OF PROBLEMS TO TREATMENT BY COMPUTER

The table below shows which of the main problem types might be suited to treatment by computer and which might not.

PROBLEM TYPE	TREATMENT LEVEL		
	0 no treatment	1 general treatment	2 full treatment
"Point" language problems	14 %	65 %	21 %
Learning problems	11 %	2 %	87 %
Requests for correction of work	100 %	0 %	0 %
Queries about institutional constraints	5 %	0 %	95 %

DISTRIBUTION OF TREATMENT LEVEL OVER EACH MAIN PROBLEM TYPE

It can be seen that the majority of two of the main problem types - problems with learning (87 %) and queries about institutional constraints (95 %) - look as though they can be dealt with fairly comprehensively (treatment level two). This is because, in both cases, the range of information required to be covered is reasonably limited and fairly comprehensive help not too difficult to provide. Thus, for learning problems, the learning process can be divided into 7 or so sectors (see Fig. 3) in each of which we can usually provide a number of suggestions for dealing with common problems (e.g. in the sector "Techniques for working on language problems" we can offer a choice of compensation strategies for learners lacking active vocabulary for speaking).

"Point" language problems cover a huge area but - on the basis. of our sample at least - look as if they can be dealt with quite well (21 % at level 2 and 65 % at level 1). Level 2 treatment (fairly comprehensive) should be feasible for point queries about matters such as grammar and language functions (e.g. use of a given modal, how to sign off a letter) where learners can be guided - with good chances of success - towards finding answers for themselves in courses or reference works via the materials data base. Where point queries are such that made-to-measure answers between the covers of books are less surely accessible or even non-existent (exotic vocabulary for example), we can still offer general advice (level 1 treatment) which, while not guaranteeing that learners will find answers to their questions should at least give them a fighting chance of doing so. We can, for example, check that they are using available sources of information correctly, point them towards sources of information they may not have consulted or suggest strategies for guessing things they don't know.

The problem of correction of free oral/written expression is a different matter. Here, a vast spectrum of reactions to an infinitely varied input is required. Sophisticated computer treatment of this kind would appear - especially in the oral domain - to be a long way off in the future.

Amongst other problems which would not appear to be susceptible to computer treatment (of our own devising) we find :

- Unusual "one-off" problems, e.g. "We need a map of London" (as a source of street/place references needed for a play that was being written) or "Where do I write to subscribe to *Jane's Defence Weekly* ?"

- Questions to which only the teacher can provide an answer, e.g. "My co-learners are more advanced than me. I think it would be better if I worked on my own". The teacher alone can judge whether compliance with the request will be too much for him.

- Problems with sociocultural allusions in written or spoken discourse.

- Problems identifying author's attitude to his subject.

- Problems with imagery in poetry and song lyrics.

- Vaguely formulated problems which need analysing, e.g. "I don't understand this sentence." or "There are weird constructions that I can't understand."

- Unknown words or expressions beyond the reach of reference works or guessing strategies, e.g. recently coined words used in a context which gives no clue to their meaning.

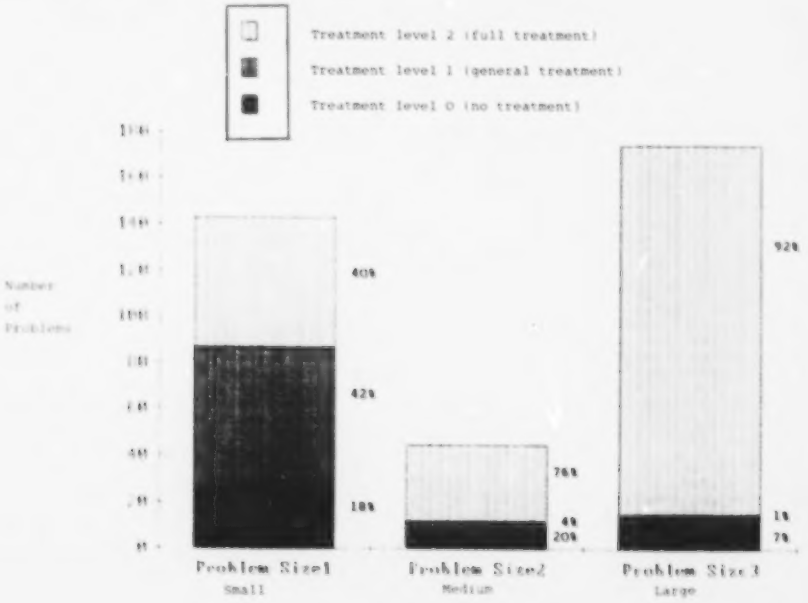
5 - How much help could computer treatment be ?

a - Area and depth of coverage of serious and less serious problems.

The histogram below shows the coverage we would expect to get on the problems which occurred in our sample.

It can be seen that 92 % of serious problems (Pb size 3) should be treatable at treatment level 2 (fairly comprehensive) and that 75 % of moderately serious problems (Pb size 2) should also be treatable at this level. This looks encouraging. Only 40 % of small problems (Pb size 2) look like being susceptible to treatment at the fairly comprehensive level, but this is not too serious in the case of small problems (for which an additional 42 % should be treatable at the

general advice level anyway). If our analysis can be supposed to have thrown up a fair proportion of all the problems which future learners will encounter (or a representative sample of them at least) then the chances of successful computer treatment of them would seem to be good. In principle, treatement for problems which have not been foreseen should gradually be made available as users report omissions via the complaints/suggestions box.



HISTOGRAM SHOWING TREATMENT LEVEL DISTRIBUTIONS FOR EACH PROBLEM SIZE

b - How much counselling time might be saved ?

An idea of this was obtained by choosing, at random, 54 of the 220 odd conversations analysed and timing how many minutes of each the teacher spent dealing with problems raised by the learners he was talking to. A statistical procedure was then used to estimate the proportion of learner-teacher conversation which was devoted to dealing with learner problems. This turned out to be 41 % plus or minus 13 % (95 % confidence interval). So with a trouble shooter capable of dealing with something like 88 % of future learners' problems, we might expect to save ourselves something less than a quarter to a

half of the time we spend counselling if the computer took over this job completely. In actual fact we might save a bit more time than this because the materials-search facility built into the trouble-shooter would spare us the trouble of identifying material to match the more urgent learner specifications handed in during workshops (the learners would do this for themselves via the computer).

c - How much time might be gained by learners ?

The gains here ought to be considerably higher since they would apply, potentially, to a hundred learners instead of to just one teacher. They would, theoretically, be of two types. Firstly, there should be psychological advantage in not keeping learners waiting for help (i.e. in sparing them frustration and discouragement). Secondly, we would avoid the considerable setbacks (nearly half the problems raised are serious) that some learners suffer when they "lose" two, or even three, usefully employed work-sessions (out of a total of between 12 and 18) through being stuck on a wrong track from which timely advice might have diverted them.

FUTURE WORK

We hope to be able to begin construction of the TROUBLE-SHOOTER section of the proposed ELECTRONIC HELPER in the near future. The pilot version will probably be very incomplete, concentrating on those areas which throw up serious problems the most often and offering a materials file containing information on frequently used material only. The language envisaged is DBASE III + The program will be implemented either on a PC or a PC compatible and will eventually need to be accomodated on a hard disc. With luck, we may be in a position to test the pilot version during the academic year 1988-1989. Concurrently, we hope to investigate the feasibility of writing a CHECK-UP module to complement the TROUBLE-SHOOTER.

In doing so we may be making a small contribution to possible future software which might enable language learners who so desired to carry out their own learning projects in their own way in (or outside of) their own homes ; possibly feeding them the material they required electronically (onto printer, tape or disc) from local or national resources centres and tele-linking them when necessary to flesh and blood fellow learners, native speakers and language learning counsellors.

We wish to thank JEREMY FOX of the University of East Anglia for encouragement and for drawing our attention to (and supplying us with photocopies of) the papers of COOMBS and ALTY.

BIBLIOGRAPHY

BISSERET A., (1985) "L'assistance à la résolution de problème dans la supervision de processus", in **Intellectica,** Vol. 1, nº 1

COOMBS and ALTY, (1984) "Expert systems : an alternative paradigm", in **Int. J. Man-Machine Studies,** 20, 21-43

MOULDEN H., (1983) "Apprentissage autodirigé : compte rendu d'expériences 1978-1983", In **Mélanges Pédagogiques** C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II

MOULDEN H., (1984) "Case studies in teacher-assisted self-directed learning of English", in **Mélanges Pédagogiques,** C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II

MOULDEN H., (1985) "A computer program for individualized vocabulary learning", in **Mélanges Pédagogiques,** C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II

MELANGES PEDAGOGIQUES 1986/87

L'APPRENTISSAGE AUTO-DIRIGE DANS LES GRANDS GROUPES : QUELQUES EXPERIENCES

Odile REGENT

ABSTRACT

Three different self-directed learning schemes have been experimented in compulsory programmes in English for science students. Some of the problems posed by the large numbers of students involved in these schemes and by the scarcity of teacher time available are discussed. Such schemes are found to be viable and to have clear advantages over conventional classroom teaching, but the situation can be difficult if certain requirements regarding material conditions are not met.

L'enseignement des langues étrangères dans les filières universitaires scientifiques continue à se développer et les nouvelles habilitations contiennent de plus en plus souvent un module de langue qui vient s'ajouter à un programme déjà chargé. La constitution de groupes de niveaux n'est plus possible car les emplois du temps doivent tenir compte des répartitions par filières ou options et également du manque de locaux. Les conditions matérielles de l'enseignement de langues étrangères, pourtant jugé d'une importance primordiale, ne sont pas toujours à la hauteur des objectifs qui lui sont assignés. Comment en effet assurer à chaque apprenant la maîtrise d'un "langage" particulier en 30 heures de travaux pratiques pour des groupes de 25 à 30 étudiants allant du vrai débutant au vrai bilingue ? La recherche de solutions à ce problème est d'autant plus urgente que la motivation des apprenants tend à s'accroître au fur et à mesure qu'ils s'aperçoivent que la maîtrise d'une langue étrangère est souvent une condition d'embauche pour les scientifiques. Le cours de langue qui, il y a quelques années, semblait peser comme une surcharge, est maintenant considéré comme indispensable, et les étudiants, conscients des problèmes d'organisation sont prêts à accepter un certain degré de prise en charge de leur apprentissage pour en améliorer l'efficacité.

Depuis deux ans, nous avons essayé à la Faculté des Sciences de mettre en place des systèmes d'apprentissage auto-dirigé. Les expériences tentées ont impliqué chaque année environ 700 étudiants et 5 enseignants. Ces chiffres indiquent d'emblée qu'il n'était pas possible d'envisager des systèmes semblables à ceux qui ont été décrits ici (ABE, D. et GREMMO, M.J., 1981 et MOULDEN, H. 1978, 1983) d'autant moins que ces enseignements ne représentaient qu'une partie du service des enseignants concernés. Si l'autodirection a été imposée aux étudiants impliqués dans ces expériences, les enseignants, eux, étaient tous volontaires mais n'avaient aucune expérience dans ce domaine, à l'exception d'un. Tous admettaient le principe de laisser l'initiative aux étudiants, mais, des différences assez sensibles sont apparues au cours de l'expérience, certains voulant conserver une marge de contrôle plus grande et ayant des difficultés à admettre l'autoévaluation comme un élément pouvant intervenir dans la notation. D'autres enseignants ont refusé de participer, estimant qu'ils ne pourraient pas donner une note à un étudiant s'ils n'avaient pas la mesure d'une épreuve d'examen commune à tout un groupe.

I DISPOSITIFS DES EXPERIENCES

- Matériel

Nous disposons d'un modeste fonds documentaire sous forme de cassettes d'enregistrements sonores (environ 500 en anglais et 100 en allemand) et vidéo (30 en anglais et 5 en allemand) et de quelques abonnements à des périodiques anglais et allemands. Il existe une petite bibliothèque sonore (6 postes de travail) et une vidéothèque de 6 places (un seul appareil). Un des laboratoires peut également être utilisé comme bibliothèque sonore (25 postes). L'ouverture de ces locaux est limitée car l'expérience a montré que le matériel ne pouvait être laissé sans surveillance (vols et

déprédations). Le personnel technique (un demi poste de technicien) est juste suffisant pour assurer la maintenance et aucun personnel administratif n'est affecté au département des langues. Nous avons embauché une personne dans le cadre des travaux d'utilité collective (TUC) pour assurer des demi-journées de permanence : ouverture des salles équipées aux étudiants et prêt de matériel sur place.

A cause de l'exiguïté des locaux et de l'insuffisance de matériel, nous avons vivement encouragé les étudiants à chercher du matériel hors de l'institution : emprunts d'ouvrages en anglais ou en allemand dans les bibliothèques universitaires, bibliothèque américaine, Goethe Institut, écoute et repiquage d'émissions en langue étrangère, recherche de contacts avec des étrangers anglophones ou germanophones vivant sur place. Par ailleurs, la recherche de documents et de contacts en dehors de l'institution ne peut que donner davantage d'autonomie à l'apprenant et lui permet de trouver des supports d'apprentissage mieux adaptés à son cas personnel. Lorsque nous achetons des matériaux pour la documentation, nous cherchons ce qui peut intéresser le plus grand nombre, et qui coïncide rarement avec les préoccupations d'un individu particulier.

- Fonctionnement

1. **DEUG Sciences de la Matière, 1ère année :** 450 étudiants, 18 groupes, 3 enseignants, module de 30 heures/étudiants. Pour ces étudiants de première année, les tests d'orientation ont lieu début décembre et la dernière quinzaine du trimestre est affectée aux enseignements de langages : langue vivante, informatique, expression écrite et orale. Pour les langues, les étudiants ont suivi une session de 2 jours, soit 12 heures de préparation au travail auto-dirigé, encadrée par les 3 enseignants responsables aidés de plusieurs vacataires. Chacune des 4 demi-journées de session servait à présenter une aptitude et les différentes façons de l'aborder pour améliorer sa compétence. Le schéma était le suivant

- Présentation par l'enseignant d'exercices pour développer une aptitude donnée : on analyse l'exercice, son objectif, son efficacité pour chaque apprenant, les variantes possibles. On voit comment on peut construire soi-même des exercices d'apprentissage à partir de documents bruts.

- Travail sur documents apportés par l'enseignant. Les étudiants seuls ou en sous-groupes essaient de trouver des manières de travailler sur les documents qui leur ont été proposés.

- Evaluation et prospective : les étudiants décrivent ce qu'ils ont fait et évaluent leur travail.

Tout au long de la session, on insiste sur la nécessité de se fixer des objectifs correspondant aux besoins réels que l'on pense avoir par la suite. Les étudiants de première année, jamais sortis du système scolaire, ont tendance à évaluer leurs besoins en termes de note à l'examen : quel devoir faut-il remettre à l'enseignant pour qu'il soit satisfait ? A ce propos, il est souvent difficile de leur faire admettre que la rédaction d'un récit sur leurs dernières vacances ou de commentaires sur un film vu

ou un livre lu ne correspond à aucune tâche qu'ils sont susceptibles de devoir réaliser un jour, à moins qu'ils ne deviennent romanciers ou critiques littéraires, ce qui est peu probable. Ce type d'exercice purement scolaire auquel ils sont habitués, présente un côté rassurant dont ils ne se libèrent pas facilement.

A la fin de la session, les étudiants sont invités à réfléchir à leurs besoins et à leurs objectifs, et, autant que possible, à former des groupes de travail de trois à cinq personnes. Un formulaire à rapporter rempli au premier entretien leur est remis. Les questions posées sont : quelle(s) aptitude(s) avez-vous travaillée(s) ? Quel(s) objectif(s) avez-vous fixé(s) ? Quel(s) support(s) avez-vous utilisé(s) . Combien de temps avez-vous passé ? Quelles difficultés avez-vous rencontrées ? Avez-vous dû modifier votre objectif de départ ? Pourquoi ? Le ratio apprentissage/temps passé vous semble-t-il satisfaisant . Ils ont également un aide-mémoire sur chaque aptitude : conseils et suggestions pour la développer. Les étudiants travaillent ensuite en dehors de l'institution la plupart du temps. Ils peuvent venir à la bibliothèque sonore ou à la vidéothèque écouter ou visionner des documents, ou emprunter des revues.

Entretiens : cinq à six semaines après la session, les deux enseignants responsables commencent à convoquer les groupes pour des entretiens de comptes-rendus et d'aide à l'apprentissage. Les groupes étant en moyenne de trois étudiants et chaque entretien durant 15 minutes, l'enseignant peut voir en deux heures 24 étudiants, c'est-à-dire un groupe de travaux pratiques. Les 18 heures de cours nécessaires pour compléter le module langues permettent d'avoir environ 9 entretiens avec chaque sous-groupe.

Evaluation :

. contrôle continu : une note est donnée à chaque étudiant qui tient compte de sa participation plus ou moins active à la session, de sa ponctualité aux entretiens et de la quantité de travail effectuée entre ces entretiens.

. contrôle final : à la fin de l'année, chaque étudiant ou groupe d'étudiants doit remettre un document qui peut prendre des formes diverses selon le niveau de langue et l'aptitude travaillée. Il peut s'agir, par exemple :

- d'un débat, d'une conférence avec discussion ou d'une "dramatique" enregistrés sur cassette son ou vidéo par un groupe ayant travaillé l'expression orale,
- d'un dossier rassemblant des documents écrits et oraux sur un sujet de civilisation, d'histoire ou d'actualité,
- de comptes-rendus de lecture,
- de transcription de documents sonores ou vidéo

Le projet final est défini et discuté au cours des entretiens et l'enseignant peut aussi aider à la réalisation : mise à disposition de matériel d'enregistrement, conseils pour la réalisation.

2. **Maîtrise d'informatique :** 100 étudiants, 4 groupes, 2 enseignants. Module de 25 heures. Les étudiants ont déjà suivi un cours de 50 heures en licence et, bien sûr, les enseignements de langues du Premier Cycle. Ici, l'autodirection a été proposée car on notait un certain degré de saturation : une impression de déjà vu devant tout ce que l'enseignant pouvait proposer. Une partie des étudiants souhaitaient travailler sur la compréhension d'écrits techniques avec lesquels ils ne

se sentaient pas encore à l'aise, d'autres voulaient parler, d'autres ne s'intéressaient qu'à la science fiction ou aux jeux de rôles. Il devenait très difficile de tenir compte de la variété des niveaux et des objectifs dans un cours.

Des salles et des horaires ayant pu être affectés à cet enseignement, on a mis en place un système qui ressemble à celui décrit par MOULDEN, H. (1983) : les étudiants viennent travailler sur place aux heures prévues pour le cours. L'enseignant voit chacun des sous-groupes pour leur fournir du matériel et les aider.

Evaluation : la note de contrôle continu tient compte de l'assiduité et du travail fourni au cours des séances. La note finale porte sur un rapport de synthèse sur l'autodirection et les activités pratiquées.

3. **DESS Informatique :** 100 étudiants, 4 groupes, 2 enseignants, module de 25 heures. Le module d'anglais a été introduit dans cette filière à la demande des enseignants d'informatique qui donnent beaucoup de documentation en anglais. Les étudiants doivent lire des ouvrages et articles et les présenter au groupe sous forme d'exposés ou en tirer des sujets de projets individuels. Une bonne compréhension de l'anglais écrit est donc un élément indispensable à la réussite des autres études. Si pour certains étudiants la lecture en anglais est devenue aussi évidente qu'en français, pour d'autres qui ne sont pas sûrs de leurs connaissances de base, cette lecture avec enjeu immédiat est une expérience nouvelle et traumatisante.

Nous avons adopté pour ce groupe une gestion du temps qui nous permet d'en consacrer davantage aux étudiants en difficulté et de laisser les autres se débrouiller avec un minimum de suivi. Les étudiants choissent de travailler sur place ou ailleurs. Deux sortes d'entretiens sont prévus :

- conseil-dépannage, sans rendez-vous, aux heures affectées aux enseignements ;
- comptes-rendus : sur convocation, environ deux fois par trimestre.

Evaluation : à ce niveau d'études, l'évaluation n'a plus guère la forme d'examens surveillés. Elle repose surtout sur la rédaction de projets, rapports, comptes-rendus, exposés. L'évaluation du travail en anglais au cours des entretiens ne diffère donc guère de l'évaluation dans les autres matières, mais l'autoévaluation y joue peut-être un rôle plus important puisque nous ne demandons pas de rédiger un rapport final.

II BILAN DE CES EXPERIENCES

- Les apprenants

En général, l'apprentissage auto-dirigé a été bien accepté par les étudiants. Nous avons observé quelques cas de rejet du système dus essentiellement à une mauvaise compréhension étudiant/enseignant, celui-ci s'étant montré exigeant et directif, sans que les étudiants comprennent où il voulait en venir. La formation des intervenants sur laquelle nous reviendrons est un des éléments-clés du bon fonctionnement d'un tel système. Les réactions et l'adaptation des apprenants varient selon qu'il s'agit d'étudiants du Premier ou Second et Troisième Cycle.

Les étudiants de Premier Cycle montrent quelque difficulté à sortir des schémas scolaires auxquels ils sont accoutumés. Ils ont du mal à croire qu'ils peuvent établir eux-mêmes leur programme d'études en fonction d'objectifs individuels. Faute d'obtenir une réponse nette à la question "mais qu'est-ce que vous voulez que je fasse ?", ils ont tendance à chercher à faire ce qu'ils ont déjà fait et qui semblait satisfaire le professeur : ils rédigent des essais ou des commentaires de texte, et viennent à l'entretien avec leur pensum. Rendre des devoirs leur semble un élément indispensable, sinon leur à apprentissage, du moins à l'évaluation par le professeur. Le souci de la note finale domine, et dans le doute, on préfère ne pas lésiner sur le poids de papier rendu.

Passés les premiers entretiens, on reconnaît vite deux sortes d'apprenants : ceux qui savent s'organiser et ceux qui ne savent pas. Les premiers peuvent rapidement se passer d'aide méthodologique : ils savent ce qui leur plaît, se fixent des objectifs réalistes et ont d'emblée une idée de la façon dont ils vont procéder pour les atteindre. Les autres ont d'abord besoin d'être persuadés de l'utilité de l'apprentissage d'une langue étrangère. On trouve dans cette catégorie les étudiants qui auraient assisté passivement aux cours et ceux qui s'en seraient dispensés. L'obligation de se prendre en charge et de fournir du travail personnel ne fait guère leur affaire. L'éventualité d'une note éliminatoire parvient toutefois à les faire réagir, et les entretiens contiennent au début plus de mises en garde que de conseils. L'évolution de ces apprenants est de deux sortes : soit ils finissent par trouver un objectif ou une méthode de travail qui les stimule et ils rejoignent alors la catégorie 1, soit ils se résignent péniblement à faire le minimum pour éviter une note éliminatoire.

Le système autodirigé réduit considérablement le nombre d'étudiants non motivés et passifs puisqu'une grande partie d'entre eux finit par trouver un objectif et réaliser un travail. Les activités qui les stimulent ont souvent un aspect ludique qui fait oublier le côté scolaire de l'apprentissage, par exemple, la réalisation d'une cassette de doublage d'un film, soit par reprise du dialogue d'origine soit par détournement : on refait un texte en cherchant les effets comiques et on l'enregistre en suivant le film.

Quelques problèmes subsistent pour les vrais débutants qui demanderaient sans doute davantage de soutien de l'enseignant. Actuellement, ils sont trop peu nombreux pour constituer un groupe de 25 selon les normes ministérielles à qui l'on pourrait proposer un cours en soirée. Néanmoins, en s'en tenant à la compréhension écrite, ils parviennent à acquérir des bases de connaissances qui leur permettront d'aborder les lectures qu'ils devront faire par la suite.

Pour les étudiants de Second Cycle et de Troisième Cycle qui ont déjà suivi des enseignements de langues à l'Université et qui utilisent l'anglais en dehors des cours de langue, la détermination d'objectifs et de méthode de travail est plus évidente. Confronté à des problèmes d'utilisation réels (lecture de brochures, d'articles de recherche) l'étudiant est en mesure de faire son propre diagnostic. Il a une conscience claire de ses insuffisances immédiates. Les difficultés viennent surtout de problèmes de manque de temps. Quand l'anglais est un outil pour exécuter des TD d'informatique, les étudiants faibles en anglais ont tendance à demander des traductions et des explications à ceux qui se débrouillent mieux plutôt que de chercher eux-mêmes à s'en sortir au risque de ne pas terminer leur travail à temps.

Le degré d'autonomie réelle des étudiants est variable dans tous les groupes. Certains ne travaillent qu'une aptitude et se fixent une méthode une fois pour toutes. D'autres s'en tiennent à des méthodes acquises lors de leurs apprentissages antérieurs : la lecture, traduction, commentaire oral ou écrit d'un article d'une page est encore pour beaucoup, même parfois en Troisième Cycle, le nec plus ultra de la pratique de la langue, même si on leur fait valoir qu'ils ont déjà passé leur baccalauréat, seule occasion de pratiquer la langue de cette façon.

Les étudiants les plus autonomes n'hésitent pas à rechercher documents et contacts en dehors de Département de Langues. Pour la majorité cependant, ce pas est difficile à franchir. Nous recensons les étudiants anglophones qui séjournent sur le campus, souvent isolés dans des laboratoires de recherche. Nous affichons leurs demandes d'échanges de conversation en anglais contre conversation en français. Le résultat est médiocre : peu d'étudiants d'anglais cherchent à prendre contact, mais beaucoup déplorent que l'institution ne leur fournisse pas d'heures de conversation avec des anglophones appointés. Le manque d'autonomie, autant que la timidité sont à l'origine de cette attitude : on attend tout de l'institution et de l'enseignant. Du reste, lorsqu'en seconde année de DEUG les enseignements de langues reprennent sous forme traditionnelle de cours en salle de classe, les étudiants trouvent un certain confort à se voir à nouveau pris en charge et quelques-uns seulement expriment des regrets devant l'abandon du système autodirigé. En revanche, les étudiants de Troisième Cycle préfèrent très nettement le système autodirigé et ne veulent plus entendre parler de cours.

- Les enseignants

Tous ont trouvé leur charge de travail sensiblement accrue : la gestion des convocations et des entretiens, la mise à disposition de matériel demandent plus de temps que la préparation de cours souvent répétitifs. La correction des rapports de synthèse et travaux individuels est beaucoup plus longue que la correction d'un examen traditionnel de même que la compilation de toutes les notes prises au cours des entretiens pour attribuer une note de contrôle continu. Les emplois du temps sont aussi moins bien délimités et les débordements fréquents. On arrive donc vite à saturation surtout au Premier Cycle où chaque enseignant doit suivre entre 100 et 200 étudiants.

Nous avons souvent manqué de temps pour assurer une harmonisation des techniques d'entretien et de l'évaluation. Les enseignants ne se transforment pas du jour au lendemain en conseillers dans un système d'apprentissage autodirigé et les informations recueillies après coup auprès des étudiants ont montré que les exigences de chacun variaient considérablement : le degré d'autonomie véritable qu'ils acceptent de laisser aux étudiants est fonction de leur image du rôle d'enseignant. Certains ont des difficultés à faire confiance à l'apprenant et surtout à prendre en compte l'autoévaluation dans la note finale. Ils ne tiennent compte que de leur propre idée de ce qu'est un travail intéressant et constructif. Un groupe d'étudiants qui avaient choisi de réaliser la traduction d'une brochure d'informatique dans le but de faciliter la tâche à d'autres étudiants lisant moins bien l'anglais a vu son travail, pourtant de très bonne qualité, gratifié d'un maigre 10, l'enseignant ayant

décidé que la traduction était un exercice nul du point de vue de l'apprentissage de la langue. Ce n'est qu'à la fin de l'année, en examinant les travaux rendus, les commentaires faits et les notes attribuées que l'on s'aperçoit que le consensus des réunions recouvre en fait des conceptions différentes de l'autonomie. Il était bien entendu, par exemple, que l'entretien avait deux fonctions :

- s'assurer de la quantité et la pertinence du travail effectué par les étudiants en vue de l'évaluation externe par l'enseignant ;
- aide à l'apprentissage et dépannage linguistique : diagnostic des difficultés et résolution de problèmes de langues rencontrés par les apprenants.

Les entretiens ne pouvant guère dépasser un quart d'heure, certains enseignants ont tendance à sacrifier totalement l'une ou l'autre partie. L'enseignant le plus directif a ainsi éliminé la partie dépannage linguistique, le temps imparti lui permettant juste, disait-il, de contrôler la réalité du travail effectué. Ses étudiants ont rejetté le système pour des raisons évidentes : "ça ne sert à rien d'avoir un professeur s'il ne nous aide pas quand on a des difficultés", "on ne sait pas comment on est noté".

Une formation des enseignants est indispensable, mais ne suffit pas toujours pour éviter ce genre de dérive. Même s'il a de la bonne volonté et une bonne compréhension apparente des bases théoriques du système, un enseignant très directif se transformera difficilement en conseiller d'apprentissage autodirigé.

Le succès du système repose sur une bonne compréhension et une bonne acceptation de ses principes fondamentaux par les deux parties. Lorsque le nombre d'étudiants est élevé et le temps dévolu à chacun minimal, il est nécessaire de bien sérier les problèmes et d'aborder en priorité les plus cruciaux, ceux dont la résolution permettra à l'étudiant de progresser et d'améliorer ses méthodes de travail et son rendement. La partie contrôle du travail effectué peut être réduite si l'on fait confiance à l'étudiant. Il est évident que les occasions de fraude existent : faire faire le travail par une autre personne ; mais cela est vrai de toutes les situations où l'on prend en compte les travaux individuels : thèses, rapports, mémoires.

Le souci de la notation imposée par l'institution ne devrait pas prendre le pas sur l'aide à l'apprentissage. L'imprécision est normale dès qu'on ne se contente plus de contrôler le niveau dans une aptitude particulière à l'aide de batteries de tests appropriés. Ici, la grille d'analyse est floue, puisqu'elle repose sur des notions qu'on ne peut pas quantifier avec précision :

. l'étudiant rend-il compte honnêtement de son travail ?
. se contente-t-il de trop peu, compte tenu de ses capacités ?
. aurait-il pu faire davantage, mieux analyser ses besoins, mieux utiliser son temps ? a-t-il vraiment appris à apprendre ?

L'enseignant attribue une note d'après l'impression subjective qu'il a des réponses probables à ces questions, procédure très différente du décompte des items justes dans un test, et aussi moins satisfaisante pour certains enseignants. Dans le doute, on peut se fixer comme règle que le flou et l'imprécision doivent bénéficier à l'étudiant. On n'en découragera aucun si dans la notation, on tient compte en priorité de la quantité de travail accompli, du temps passé à le faire, de la

qualité des produits réalisés lorsqu'il y en a (enregistrements, transcriptions, traductions, etc...). Car, en définitive, l'apprenant peut seul évaluer exactement la composante apprentissage et faire le compte de ses acquisitions linguistiques et méthodologiques.

III PERSPECTIVES

L'autodirection avec soutien est-elle une solution d'avenir pour les grands groupes hétérogènes ? Les expériences décrites ici font ressortir les avantages de ces systèmes d'apprentissage pour les étudiants. Toutefois, de tels systèmes ne peuvent fonctionner de façon satisfaisante que si certaines conditions sont réunies :

. existence d'un fonds de documentation avec du personnel pour gérer les entrées, sorties et rangements de matériel ;

. disponibilité d'espaces suffisants à offrir aux étudiants qui veulent consulter du matériel et travailler sur place ;

. un minimum d'autodiscipline de la part des étudiants et des enseignants pour la remise en place du matériel. Trop souvent les utilisateurs se conduisent en enfants gâtés : on joue avec les objets à disposition et on les abandonne à la maîtresse qui rangera. La documentation ne tarde pas à devenir inutilisable. Chacun doit prendre conscience de ses responsabilités collectives et comprendre que son autonomie s'arrête là où commence celle des autres.

Ce dernier point est particulièrement important quand les utilisateurs du système sont très nombreux. C'est faute d'avoir résolu ce problème et celui du surcroît de travail qu'il entraîne pour les enseignants que nous avons pris la décision d'abandonner les systèmes autodirigés en Premier Cycle l'année prochaine, en attendant d'arriver à une meilleure organisation matérielle. Nous fondons de grands espoirs sur l'arrivée prochaine sur le marché de logiciels d'aide à l'apprentissage. Si la machine pouvait prendre en charge toute la partie de l'entretien que l'on est souvent obligé d'abréger par manque de temps, l'enseignant pourrait alors aider davantage les étudiants à résoudre les difficultés linguistiques qui subsisteraient et passer plus de temps à collecter et traiter les matériaux d'apprentissage.

Ces expériences d'apprentissage autodirigé impliquant un grand nombre d'apprenants et un nombre limité d'enseignants nous ont persuadé de la viabilité de ces systèmes et de leurs avantages certains : ils permettent une prise de conscience des problèmes individuels d'utilisation de la langue, une meilleure adaptation des programmes aux rythmes d'apprentissage et aux intérêts de chacun. Ils permettent de motiver chaque étudiant et de n'abandonner personne en route. Ils sont enfin le premier pas vers une véritable autonomie. L'étudiant capable d'analyser sa situation, de trouver lui-même ses matériaux d'étude et d'évaluation pourra s'il le souhaite continuer ou reprendre son apprentissage sans avoir besoin de faire appel à une institution.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABE D., GREMMO M.J. (1981), "Apprentissage auto-dirigé : quand les chiffres parlent", in **Mélanges Pédagogiques,** C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II

ABE, D., GREMMO, M.J. (1983), "Enseignement et apprentissage : vers une redéfinition du rôle de l'enseignant, in **Mélanges Pédagogiques,** C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II

BILLANT, J., FADE, P. (1984), "Enseignement individuel vs enseignement de masse", in **Mélanges Pédagogiques,** C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II

MOULDEN, H. (1978), "Extending self-directed learning of English in an engineering College", in **Mélanges Pédagogiques,** C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II

MOULDEN, H. (1979), "Extending S.D.L. in an engineering college : experiment year one", in **Mélanges Pédagogiques,** C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II

MOULDEN, H. (1980), "Extending S.D.L. in an engineering college : experiment year two", in **Mélanges Pédagogiques,** C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II

MOULDEN, H. (1983), "Apprentissage auto-dirigé : compte rendu d'expériences 1978-1983", in **Mélanges Pédagogiques,** C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II

MELANGES PEDAGOGIQUES 1986/87

VOS SERMONS SONT VACHEMENT PLUS LONGS !
Cross-cultural perceptions of French communicative behaviour

Philip RILEY

Est-il possible de faire des études contrastives ou interculturelles qui ne soient pas à la fois des jugements de valeurs ? Dans une première section, cet article expose la problématique de l'éthnolinguistique actuelle. La deuxième consiste en une "invitation à l'anthropologie culturelle" sous la forme d'un corpus de réponses données à un questionnaire par 33 étudiants de français de 16 nationalités différentes.

I - CROSS-CULTURAL COMPARISONS

Ex. 1a

Les places numérotées sont réservées en priorité aux
Mutilés de guerre
Aveugles civils
Invalides de travail
Infirmes civils
Femmes enceintes
Personnes accompagnées d'un enfant de moins de 4 ans
et dans l'ordre ci-dessus .

1b

Please give this seat up if an elderly or handicapped person needs it .

Ex. 2a

Ouverture et fermeture des glaces :
En fonction des conditions atmosphériques, les glaces de l'autobus peuvent être soit ouvertes, soit fermées par le personnel au départ du terminus. Les voyageurs peuvent modifier en cours de route la disposition adoptée au départ, mais, conformément aux consignes en vigueur, en cas de désaccord, il est donné satisfaction au voyageur qui désire que la glace soit fermée .

2b

Please do not open the window beyond the point marked by the arrow as this may cause inconvenience to other passengers .

Public notices tend to be stereotyped. The observation is not a new one and the explanation is not far to seek : except in cases of outright oppression, they express a consensus between governors and governed as regards the very social norms and values they convey. Whether the instructions, prohibitions, commands and exhortations they contain are actually heeded or not in a specific instance is a very different matter. Nonetheless, they clearly appeal to sets of culturally-defined presuppositions as to what is appropriate behaviour in general and as to how it should be indicated and expressed, encouraged or enforced.

As I hope the examples I have quoted show, this claim is not a difficult one to support and illustrate. Moreover, the technique of juxtaposition used here seems to help us identify the characteristics of a particular culture, even though we may continue to have considerable difficulty in analysing them or in putting them into

words. Of course, this contrastive approach to intercultural observation is not new either : indeed, it would be possible to establish a whole literary genre on the basis of this technique, a genre which would include the *Lettres Persanes* and *Major Thompson's Diaries* as well as *Gulliver's Travels* and much science fiction or utopian/dystopian literature.

We could add a further dimension to this literary genre by adding to it works composed in certain writers' second languages - francophone Africans, for example, or anglophone Indians - where mastery of the language as such does not preclude the assimilation and expression of ideas, cultural values and norms not usually associated with it. Titles that come to my mind are G.V. Desani's *All About H. Haterr* and Salman Rushdie's *Midnight's Children,* but for a more manageable example, let us return to the field of public notices :

"De la part des autorités, je vous souhaite sincèrement la bienvenue.
En conduisant sa voiture dans un endroit inconnu, il arrive même au conducteur le plus prudent d'enfreindre sans le vouloir les règles de la circulation. Vous venez vous-même de contrevenir aux règles de stationnement. Je vous prie de vous assurer, avant de vous arrêter la prochaine fois, qu'il est permis de stationner ou de s'arrêter. Dans la plupart des cas, un panneau vous indiquera la règle actuellement en vigueur. S'il y a un automate, je vous prie de veiller à ce qu'il y a dans l'automate une somme suffisante pour le temps que vous voulez réserver. Si vous voulez, venez donc au bureau du surveillant de stationnement ou à quelque poste de police pour de plus amples informations.
En cas de contraventions répétées, vous risquez d'être mis à l'amende.
Je suis pourtant persuadé que cette contravention fut involontaire et je vous souhaite un bon séjour dans notre pays".

Le surveillant de stationnement
Helsinki

There is an important objection to the line of argument I have been following here : it is circular. My characterisation of this text as one in which we find the values and attitudes of one culture (Finland) transmitted in the language of another (France) is idiosyncratic and subjective. It is the expression of personal stereotypes and prejudices, of beliefs such as "Finns are kind and understanding to foreigners" and "The French police would not be so polite in this situation".

Increasing the *number* of informants is not, in itself, going to solve this problem, merely multiply it. True, generalisations based on a larger population should have a higher descriptive validity. This does not guarantee, however, that they will be more insightful or interesting, nor will it increase their explanatory power by one jot or tittle. For that, we clearly need some principled basis of *comparison.* In this article, I would like to argue that this

should take the form of a theoretical model corresponding to and accounting for the intuitions of French/English and English/French bilinguals (1). Let us look, then, at some of the reactions to examples 1a, b and 2a, b informally elicited from a small group of such people :
The French notices were variously described as

"A peremptory appeal to authority"
"Cartesian"
"Exhaustive and precise"
"Legalistic and unrealistic"
"An attempt to be logical and clear in a social and emotional minefield"
"Authoritarian, but in the public interest"
"Based on the assumption that there is always a right answer"
"Addressed to a group of quarrelsome nit-pickers"

The English notices attracted the following remarks :

"A polite appeal to civic responsability"
"Moralistic, unrealistic"
"Asking people to do something, not telling them"
"Woolly"
"An ineffectual appeal to individual decency"
"Based on a sense of social solidarity"
"Short, sweet and to the point"
"No help at all if there's a problem"

Is it possible to make statements about another culture which are not themselves culture-bound value-judgements ? The problem is a major one in the social sciences, even though that very label assumes that it has been solved. The central issue is our lack of comparative tools, both methodological and conceptual : this means that 'comparative' work is often little more than the juxtaposition of two descriptions which, however sophisticated, remain separate, parallel. The actual task of comparison is left either unfinished or to the intuitions of the observer or reader. In other words, the bilinguals I have just quoted (and probably most of the readers of this journal) were genuinely "doing Anthropology" when they read and compared Examples 1 - 3. It was anthropology of a limited kind, whose insights need to be checked, made explicit and systematised ; but it was also anthropology of a valuable kind, since it was based on contrastive machinery.

Moreover, since the beginning of the century, and with increasing momentum during the last twenty years or so, a varied battery of observational tools and concepts has been accumulated which, used judiciously, will help us to carry out the tasks of verification, explicitation and sytematisation. These techniques draw on work done in a wide range of disciplines and in particular in cultural anthropology and social psychology (2).

Surprisingly, what is on the face of it the 'obvious' discipline to turn to, has until recently contributed little to this field. I have discussed the reasons for this elsewhere (Riley, 1985 ; see also the various articles in Fisiak, 1981) and so for the present will simply summarise them as follows : contrastive linguistics of the Fries-Lado school (Lado, 1957) was based on American structuralism and behaviorism, linguistic and psychological models which concentrated on the internal structures of a language (phonology, morphology and grammar) to the detriment of the study of meaning and social use (semantics and pragmatics). The subsequent dominant model, Chomskyan psycholinguistics (Chomsky, 1965), though very different in some ways, was nonetheless fundamentally structuralist and also deliberately excluded the social, interactive and pragmatic dimension of language use and variation. This applies equally to contrastive work carried out under the Chomskyan banner.

Only when we come to the work of Hymes do we find serious attempts to describe and contrast the communicative practises of different cultures and social groups - the "ethnography of communication". However, the originality of Hymes's contribution to linguistics should not make us forget his position in the mainstream of the Western anthropological tradition, a debt which he acknowledges and illustrates in his massive reader-cum-history *Language in culture and society* (1964). Nor should it obscure the important contributions made by workers in other spheres : the ordinary language philosophers (in particular, Austin (1962), Searle (1969), and Grice (1975) ; social psychologists (Giles and St Clair, (1979)) sociolinguistics (Labov, (1972) ; Trudgill, (1974) and sociologists investigating the sociology of knowledge (Schutz, 1962 ; Berger and Luckmann, 1966 ; Cicourel, 1973). The richness of this and related work has predictably given rise to a terminological flash-flood and even specialists have difficulty in deciding whether they are working in one of the fields already mentioned or in ethnosemantics, ethnolinguistics, ethno-methodology - or just in 'cognitive sciences'.

The fields of applied linguistics and language didactics have been correspondingly extended to include "applied contrastive sociolinguistics" (Janicki, 1979) "contrastive pragmatics" (Littlewood, 1983) and "contrastive pragmalinguistics" (Riley, 1979). Consequently, a new emphasis has been placed on social, interactional and intercultural contrasts which to a greater or lesser extent explains the current interest in topics such as interlanguage (Corder, 1982) the negotiation of meaning (Sixt, 1985) variation in the realisation of speech acts (Loveday, 1982) pragmatic failure (Riley, 1984, 1985 ; Thomas, 1983) turntaking, silence, address systems, conversational routine (Coulmas, 1981) bilingualism (Pride and Holmes, 1972) perception of situation (Tajfel and Fraser, 1978) implicature (Levinson, 1984). topic-nomination -indeed, in any aspect of Hymes's communicative competence' seen cross-culturally.

Much of the work done on these topics has proved to be rich and insighful. Our understanding of the nature and operations of social organisations and the interactive mechanisms of communication has been increased, as has our appreciation of the range and parameters of communicative variation. (Useful general surveys will be found in Farb, 1973 ; Coulthard, 1977 ; Hudson, 1980 ; Bachmann, Lindenfeld and Simonin, 1981 ; Saville-Troike, 1982 ; Brown and Yule, 1983).

There is hardly an area in the social or cognitive sciences going from social psychology through linguistics to artificial intelligence which has not been influenced by these developments.

But there is a worm in the apple. When all is said and done, can we be sure that the two pitfalls mentioned earlier - parallel and urelated descriptions on the one hand and cultural bias resulting in overgeneralisation on the other - have been avoided ? In particular, have the historical tendencies of anthropology and ethnolinguistics to concentrate on 'primitive' and 'exotic' cultures and languages - and to see them as deviations from a norm - really been overcome ? The question may seem impertinent, given the quality and quantity of the work referred to above, the widespread and conscious search for objectivity and the now ritual invocation of cultural relativity. And yet, and yet... can computerised multi-factorial analysis really save us from original sin ?

The answer (well, my answer) is no, we can't. Much work being done in cross-cultural studies at present is biased one way or another. For example, much of it is unconsciously sexist : consider this quotation from marvellously witty and compassionate book Nigel Barley's *Innocent Anthropologist* (1983) :

> "It was only when they were ill that I felt sorry for Dowayos (a tribe in the Cameroons) and felt their life to be inferior to our own. Otherwise they enjoyed freedom, held themselves to be wealthy, had clear access to their major forms of sensual gratification in beer and women, and had their self-respect".

Just a case of Homer nods Perhaps. And of course it makes things doubly difficult when the observer's assumptions happen to coincide with those of the observed (or half of them, at least...).

So let us look briefly at a small number of examples displaying unconscious bias in work involving cross-cultural comparisons. Basically, this bias is due to the writers in question mistaking their own cultural conventions for general rules and to their being unaware of the powerful and arbitrary nature of the symbols they are dealing with.

My first example is drawn from the realm of scientific discourse. For many years it was widely assumed both in scientific and applied linguistic circles that modern scientific texts written in different languages would show only superficial differences in their overall discourse structure, since that structure was based on common underlying concepts and procedures - "the scientific method". This line of argument has a long history, but more recently it has been used in the field of English for Special Purposes as a justification for preferring particular pedagogical choices in that field. Yet on closer examination, by which I mean here examination by professionnelly competent bilinguals, this uniformity proves to be a myth. As Odile Régent (1980) has convincingly demonstrated, and as many French scientists already know to their cost (Veylon, 1975), there are major differences between even such closely-related languages as English and French in this respect. These differences are not simply a matter of the order in which topics are dealt with, but are the result of different conceptions of what constitutes a valid argument (3).

My second example also comes from the sphere of written discourse. It concerns the conventions widely used by the authors of studies and handbooks on style to diagram and compare the rhetorical organisation preferred in different cultures. (Cf Kaplan, 1972 ; Clyne, 1981). Not only is the use of the diagram itself a highly-charged cultural convention, but the separate diagrams clearly take as their common point of reference a Western norm ; this is usually in the form of a straight line or arrow going directly from A to B to C and from right to left. Other rhetorical traditions are invariably shown as including loops, spiral or recursions, the implications of which are usually reinforced by remarks such as "The traditional Japanese essay structure includes a central section which is only vaguely related to the subject". In this way, the Japanese use of metaphor and allusion to enlighten indirectly and at the same time to avoid the unpleasantness of direct confrontation or debate is seen as merely an inability to stick to the subject.

Thirdly, let us look briefly at the conversational maxims put forward by the linguistic philosopher Grice (1975). Clearly, if we could establish a set of principles for the selection, realisation and interpretation of utterances in context, it would represent a very important advance in our understanding of the mechanisms of communication. Working within a general 'Cooperative Principale', Grice posits four maxims which speakers and hearers apply in the collaborative construction of discourse. These are :

Quantity : Make your contribution as informative as is required...
Quality : Do not say what you believe is false or that for which you have no evidence.
Relation : Be relevant...
Manner : Be perspicuous ; avoid obscurity and ambiguity.
Be brief, be orderly.

Grice and a number of other philosophers and pragmaticians have shown these seemingly simple maxims to be powerful tools for the analysis of conversational implicature (See Levinson, 1984 for detailed exemplification and discussion) so much so, that for something like a decade they have been treated as if they were universal principles. However, recent work has clearly shown them to be "local aspirations of middle-class American intellectuals" (George, 1984) This work has been conducted in two different fields : pragmatics and the ethnography of communication. Wilson and Sperber have shown that it is possible to promote the maxim of Relation to a principle of Relevance, dropping the maxims concerning sincerity, clarity and quantitative appropriateness, which are shown to be "culturally loaded terms", without any loss of explanatory power (4). Meanwhile, evidence from ethnographers of communciation has been mounting up to show that in a number of different cultures the Principle of Cooperation and the maxims of sincerity, clarity and quantity do not apply : a single example will have to suffice. Keenan (1977) has shown that in Malagasy the principale of quantity is regularly waived, so that a boy can say "There is a girl who is coming" when referring to his own sister.

Is there an antidote, then, to what seems to be an inherent problem in cross-cultural comparisons ? Obviously we can and should make use of the techniques which have been developed to deal with this problem : as we have seen, they are not

one hundred percent efficient, but there is no pont in throwing out the baby with the bathwater. Secondly, though, we can reverse as it were the direction in which anthropology usually moves : instead of taking a 'professional' stance, where the individual researcher studies a number of people and cultures, we could have witnesses from a range of backgrounds commenting on one particular culture. That is, we should try to elicit and study the perceptions of bilinguals of all degrees of one particular cross-cultural situation. This is not just a plea for more 'raw data' ; it is a serious recommendation that such data should be taken seriously *as anthropology*. Obviously, there will be contradictions : even individuals from the same cultural background can have very different perceptions of a given cross-cultural situation. But it is precisely those contradictions which should prevent over-generalisation. Moreover, focalising a variety of different cultural viewpoints on one situation seems a reasonable way of insuring against ethnocentric analysis.

As a brief example of this approach, I am going to present the reader with a quantity of data of the type described without imposing 'professional' ethnolinguistic categories or interpretation (5) (though to do so would of course be the ultimate aim of the professional) leaving readers to judge for themselves the status, interest and value of such data.

II - THE DATA

This section is based on the replies given to a questionnaire by thirty-three foreign students of French. The group was a very mixed one ; their ages varied from 17 to 72 and their knowledge of the French language varied from near-native to absolute beginners.

Sixteen different nationalities were represented in the group : they were

American *(US)*

Brazilian *(B)*

British *(Ang)*

Canadian *(Ca)*

German *(All)*

Iranian *(Ira)*

Irish *(Irl)*

Japanese *(J)*

Korean *(Co)*

Moroccan *(M)*

Polish *(P)*

Swedish *(Sué)*

Swiss *(Sui)*

Syrian *(Syr)*

Taiwanese *(Ta)*

Togolese *(To)*

It is worth noting that the students in question were all volunteers who had chosen to give up their summer holidays in order to follow a course in French language and culture. It seems reasonable to assume, therefore, that on the whole they were well disposed to French people and life in France.

En France, on parle beaucoup plus de parapsychologie, astrologie, etc... (All.)
Les Français adorent les discussions. On peut parler beaucoup d'heures sans rien dire (Sui.)
Généralement, ils parlent beaucoup (P)
Les relations personnelles. Par exemple le "Psy-Show" les mardis soirs : je trouve que cet étalage des problèmes est dégoûtant (Irl.)
On ne peut guère parler sur des sujets sérieusement parce les Français se font moins de soucis (All)

Quand j'ai fait la connaissance de français(-es), ils/elles m'ont tout de suite demandé la profession de mes parents. Chez nous, c'est considéré comme assez impoli (All)
On parle des colonies et peut-être plus des distractions (télévision, cinéma) que chez nous (All)
Les Français parlent plus de leurs problèmes - chacun se plaint de l'état.
Ils peuvent discuter pendant des heures sur des thèmes comme ça (All)
La plupart des Français n'est pas très bien informée sur la politique.
On ne peut pas discuter avec eux. Ils n'ont aucune idée en ce qui concerne la pollution, la pluie acide (All)
Ils n'aiment pas parler de la politique (All)
Les Français sont très aimables, il est très facile de leur parler sur n'importe quel sujet mais comme ils sont plus informés, ils sont à un niveau différent d'intelligence (US)
Ils parlent beaucoup plus au sujet de politique, économie, actualités.
Aussi, je trouve que les Français parlent toujours du temps ! (US)
Les Français parlent de l'amour au niveau du rapport physique FACILEMENT (Ta)
Les Français sont plus intéressés d'eux-mêmes et leur pays que le reste du monde. Je les trouve arrogants et un peu "snob" (Sué)
Ici, même avec quelqu'un qu'on connaît pas, on parle du temps (Cor)
L'homosexualité : ici on peut rencontrer ce sujet-là dans les revues, à la radio, à la télé. Ou bien, je peux nommer les publicités à la télé. Et les Punks... chez nous, ces problèmes sont si rares qu'on les considére pour rien (Ira)
Les sujets sexuels sont moins discutés (en France) (US)
Les Français discutent plus sur la politique. Souvent ils discutent sur des pays que la plupart des gens chez nous n'ont pas entendu (US)
Ils parlent surtout des questions politiques (Sué)
(J'ai remarqué) la manière de critiquer les personnes (J)
On aime critiquer les autres et discuter. On a droit de parler son idée pour toutes les choses. On se parle souvent pour une religion (Cor)
Les Français critiquent dans une façon assez recherchée et en ajoutant un sourire charmant (Sui)
Ils critiquent beaucoup (Irl)
Ils parlent beaucoup de vêtements, de la musique, de l'Afrique, de la cuisine (All)
J'ai trouvé que la plupart des Français aiment parler et ils parlent presque trop ! Comme à la messe, les sermons sont vachement plus longs qu'aux USA !!! (US)
Souvent plus ironique, plus nuancé, plus péjoratif (Ta)
Ils haussent la voix souvent comme s'ils s'étaient fâchés, mais c'est plutôt le tempérament que l'irritation (Sué)
Au lieu de dire simplement 'non', les Français disent 'Vous avez raison, mais...' (All)
ils aiment les grands gestes (All)
Ils emploient TOUJOURS les mains en parlant. Je n'en ai pas trouvé un qui ne les emploie pas !! Ils font toujours quelquechose avec leurs lèvres s'ils ne savent pas quelque chose (US)
Les Français font beaucoup de gestes en exagérant une chose banale, surtout avec les yeux (?)... Les gestes sont plus forts que chez nous (Ira)
Les Français parlent plus avec les mains, mais peut-être moins avec l'expression du visage. Ils ont en général une attitude réservée. Ils sourient beaucoup moins (US)
Le bisou, serrer les mains, cela ne se fait pas (Irl)

Ils font plus de négations et affirmations avec leurs têtes et pour montrer leur désapprobation disent souvent "paff" ou "boff" (Irl)
Chez nous, on s'embrasse pas (Cor)
Ils font des bises et ils se serrent la main (Ang)
Les français se font des bises et s'embrassent partout (J)
Très froids quand il s'agit d'un haut fonctionnaire, mais ils peuvent commencer à se battre devant tout le monde. Par exemple, j'ai assisté à un conseil municipal et j'ai étonné de voir qu'ils n'essayaient pas de cacher leurs hostilités (Irl)
Ils emploient plus d'émotion quand ils parlent de n'importe quel sujet (US)
Ils parlent avec beaucoup de conviction, ils croient que ce qu'ils disent est absolutement vrai (All)
Ici on parle et discute avec beaucoup plus d'enthousiasme et engagement... on parle presque sans répit (All)
Ils s'excitent plus, ils s'interrompent plus de gestes que moi (Sué)
Dans les places publiques, ils sont plus polis. Au travail, par exemple dans un bureau, ils s'amusent moins et travaillent plus sérieusement (US)
Avec beaucoup des services publiques je trouve que le rapport avec le publique n'est pas toujours efficace ou gentil (Ca)
Les gens sont toujours en mauvaise humeur dans les transports en commun par ex. (To)
Dans les magasins, les gens sont très accueillants et diplomats (To)
Dans les magasins et banques je trouve que le service est nul. Les employés sont souvent très ignorants. C'est comme si on les dérange (Sué)
L'administration française, la police, est très lente et mal organisée (Sui)
Souvent ils sont très lents à donner de l'information - souvent ils disent ce qu'il faut dire et pas plus (US)
A l'hôtel de police, j'ai remarqué qu'il existe une discipline dure et parfois on nous méprise à cause de notre pays (Ira)
Les français dans l'administration se prennent pour des petits dieux - et les français les citoyens, acceptent cette traitement. Pourquoi ? (All)
(dans les bureaux) ils sont plus surs d'eux-mêmes, en tout cas ils sont plus agressifs parfois (All)
Dans les bibliothèques et les instituts, les étudiants parlent assez fort... chez nous, il est interdit de parler dans ces lieux (All)
A la Fac on fume pendant les cours (même les professeurs) quoiqu'il soit interdit (Sui)
Les jeunes français se trouvent autour de la statue de Stanislas TOUJOURS, ça c'est différent. On ne peut pas traîner en public aux Etats-Unis (US)
Ils lisent et tricotent même dans les cafés (All)
Ils ne sont pas directs ; ils sont 'mesquins' (To)
Leur attitude est sans doute que la France et les français sont les meilleurs du monde.
Même les désavantages de leur pays en font des avantages (All)
J'ai remarqué que le racisme a envahi la France (Ira)
Ils sont fiers de leur culture, leur langue, leur histoire (Sué)
Leurs couleurs sont tristes (B)
Les françaises mettent souvent les pullovers qu'elles ont tricotées elles-mêmes (J)
Généralement les françaises sont bien habillés (P)
Ils s'habillent presque tous de la même façon, en général moins bien qu'en Suède mais il y a quelques-uns qui s'habillent très élégant et chic et eux sont plus chic que le 'top' en Suède (Sué)

Je suis d'accord pour l'habillement des français, car on s'habille comme on voudrait ; chez nous, on pense beaucoup pour les autres (Cor)
Ils sont traditionnels dans leur façon de s'habiller, surtout parce qu'ils suivent la mode ! (Irl)
Les jeunes font beaucoup attention à la mode ; quant aux plus âgés, l'habillement est souvent conservateur et non pas flamboyant (US)
Les jeunes filles portent beaucoup de rouge à lèvres. Les anglaises préfèrent porter le maquillage pour les yeux (Ang)
Les français s'habillent comme on s'habillait il y a 20 ans et tout en noir... et portent la même chose pendant beaucoup de jours, quelque chose de pas si agréable chez nous (US)
En France, les gens soignent beaucoup plus leur extérieur (All)
Pour les français, il est très important que leurs vêtements soient à la mode, mais la qualité n'est pas trop importante (il y a beaucoup plus de polyester et acrylique que chez nous) (All)
A Nancy, les gens sont habillés gris/noir/bleu/sombre = triste (All)
Leur habillement est beaucoup plus à la mode et plus extravagant. J'ai l'impression que le principal est de se faire remarquer, coûte que coûte (All)
En Iran, l'habillement a gardé sa valeur naturelle (Ira)
J'étais surtout déçu parce que j'avais fait la comparaison avec le cliché qu'on a en Suisse de la mode française (Sui)
Les Français utilisent beaucoup de parfums et de bons savons. L'odeur des Français est agréable (P)
Les Français ont une odeur puante parce qu'ils ne se lavent pas souvent (To)
Parfois dans les bus c'est insupportable. D'une façon générale, je pense qu'ils ne prennent pas de bain souvent (B)
Trop parfumé (J)
J'ai l'impression qu'ils se lavent moins souvent, mais ils ne sentent plus pour cela. Les parfums sont plus utilisés et ça je trouve formidable (Sué)
On prend trop parfum; ça me fait mal à la tête (Cor)
Beaucoup de parfum (Irl)
L'odeur de trop d'humanité ensemble. L'odeur de boulangerie tout de suite remarquable (US)
L'odeur des français ne peut pas avoir grande différence avec chez nous. Car ici aussi comme dans notre pays les femmes et les hommes utilisent des parfums (Irl)
Tantôt ça pue, tantôt trop parfumé (Cor)
Il y a plus de gens qui sentent (parfois puent) que chez nous, mais c'est inévitable si aime bien l'ail et le fromage (Sué)
L'odeur des français(es) est magnifique, à condition d'être parfumés, sinon "ça pue". On m'a déjà expliqué qu'il n'y avait pas de douche dans certains appartements ou studios (Ta)
En France, les gens sont plus ouverts. Chez nous, on est plus discrète (All)
Si on voit les français ils ont tous l'air d'être froids, mais si on commence à leur parler, ils sont (la plupart) relativement ouverts (All)
Les Français ont toujours raison. Ils sont très sérieux et se fachent facilement quand ils ont tort (Ca)
Ici les gens ne deviennent pas tout de suite faché, mais dans mon pays c'est contraire (Ira)

Quand on pense qu'on a raison, on insiste fortement (Cor)
Les gens ici sont beaucoup trop spontanés ; ils disent qu'il faut tourner sa langue 7 fois dans la bouche avant de parler, mais ils ne le font jamais (Mar)
Le contact est plus proche plus direct, comme ça la conversation est plus facile (Sui)
Les Français sont racistes ; j'étais choqué de remarquer cela (All)
Ils discutent de nourriture plus que nous, avec plus de ferveur (Ca)
On bouge en parlant. Ce n'est pas impoli mais ça me paraît comme on est léger un peu (Cor)
La distance qu'on garde physiquement au cours d'une conversation est plus loin entre deux personnes qui se parlent (Ta)
On fait la bise beaucoup plus souvent (Sui)
Les français font beaucoup de gestes, qui n'est pas tellement agréable en Iran (Ira)
On gesticule beaucoup en parlant - quelquefois ça m'a apparu un peu exaggéré (All)
On parle plus avec les mains et le regard (All)
(il y a) plus de contact direct (regard par ex.) entre les personnes qui discutent (All)
La discipline dans la circulation n'existe presque pas... on boit de l'alcohol même si on doit encore conduire (All)
Les gens sont trop occupé avec tous que les autres font. Donc, dans les endroits publiques souvent le Français regarde sans arrêt les gens autour de lui (Ca)
On mange souvent en cuisine, chez nous ne mange jamais en cuisine (Mar)
Dans les appartements, on rassemble des meubles différents qui ne conviennent pas (All)
Les Français ne peuvent pas faire des brasseries ou des cafétérias où l'on se sent à l'aise. La lumière est trop claire et les meubles n'ont pas de style. On utilise trop de plastique. Seulement les cafés vraiment vieux qu'on n'a pas modifiés ont vraiement de l'ambiance (All)
L'image des maisons et des rues me semblent assez grise et négligée. Que les maisons ne sont pas généralement peintes m'a étonné. On ne voit guère de fleurs dans les vitres (All)
A l'université, je n'ai guère fait de contacts. Surtout la partage dans les Cités Universitaires ne facilite pas la communication. Il manque un lieu où on peut se recontrer, comme une cuisine (All)
Les façades de toutes les maisons sont moins colorées ; moins propres, moins soignées (Sui)
Dans la maison on ne prend pas les chaussures chez nous (Cor)
On voit les Françaises toujours dans un groupe. Les femmes ne sortent pas seules aux concerts, musées...(Ca)
Les garçons sont moins 'cool' et souvent beaucoup plus 'drageurs' que ceux de mon pays (Sué)
Partout moins de discipline; dans les queues on ne veut pas attendre comme les autres, on est en retard pour les spectacles, etc... (All)
Il n'y a pas de justice : si on connaît quelqu'un on a priorité dans la queue ! (Sui)
Les différentes responsabilités des organisations : postes et télécommunications ensemble (US)
Ils n'aiment pas faire du bruit ; je sens que quand je parle haut, ils me regardent comme si j'étais un animal bizarre (B)
On fait des courses chaque jour, on ne pense pas raisonnablement de quoi on a besoin (All)

Si on est malade, on ne reste pas au lit comme en Allemagne, mais on laisse les enfants marcher dans toute la maison... on pense qu'on est guéri après deux jours, même si on a eu la fièvre de 40° (All)

La fermeture les lundi matins est une chose étrange pour moi. Ainsi celle entre midi et 2 h. Ça me semble très loin. Ils doivent prendre leur temps pour manger, les Français (Sué)

En France, la manière de conduire est affreuse. On ne s'arrête pas au feu rouge tout de suite et s'il y a personne (par ex pendant la nuit) on la dépasse. De plus, les conducteurs ne font pas attention aux piétons (All)

Les préjugés des Français vis-à-vis les allemands sont plutôt négatives, et nous on voit les Français, la France, très positif ('Vivre comme Dieu en France', 'La franche nation') (All)

Je n'aime pas la manière de s'approcher des jeunes filles qui se trouvent seules, surtout des hommes vieux et sales (Sué)

Je n'ai pas rencontré beaucoup de Français à Nancy (All)

Malheureusement, ils n'ont pas assez de patience à nous écouter (J)

(leurs) attitudes sont moins pressées que celles des américains... les étudiants donnent plus d'aide aux étrangers que les américains (mais à mon université les profs *soignent* les Français !! C'est vrai ! Les directeurs ne nous donnent que les bases, les nécessités) (US)

Parce que je ne peux pas m'exprimer nuancée comme dans ma propre langue, j'ai peur de donner l'impression d'être bête (All)

Pour moi les Français sont très polis. Ça m'a choqué, surtout dans l'administration (P)

Les Français utilisent plus que dans mon pays, de termes de politesse (P)

Toutes les phrases de politesse jouent un grand rôle, mais exaggéré. C'est une politesse froide, souvent sans cœur (Sué)

La 'politesse' me pose souvent des problèmes. Chez nous on est beaucoup plus franc (All)

Je pense que les Français sont un peu superficiels, ce qui m'empêche d'avoir des vrais amis entre eux. Il les manque de spontanéité dans les contacts avec les gens (P)

Le discours sur un sujet reste plus superficiel (All)

Il est en gros plus facile de parler avec les Français parce qu'ils sont moins sérieux (All)

Il est plus facile d'entrer en contact avec les Français mais les relations ne deviennent pas très profondes (All)

Les Français sont sang-froid, donc cela est un empêchement grave (Ira)

J'ai l'impression que beaucoup de Français ne disent pas ce qu'ils pensent vraiment.

Pour d'autres choses ils sont trop polis; par ex., on me dit toujours que je parle 'très, très bien le Français...' et je sais très bien que je ne parle pas si bien (All)

Les Français sont un peu superficiels (Sui)

Les vendeurs sont plus froids (Ang)

Ils ne sont pas toujours très gentils avec les étrangers qui ne parlent pas français avec perfection, surtout dans les magasins (Sué)

Dans les magasins tout marche très vite, tout le monde est pressé, les personnes sont moins aimables et accueillants (Ca)

Toutes ces différences ont *facilité* la communication... (elles) donnent toujours l'occasion de comparer et parler là-dessus avec les Français (Sué)

Si on veut vivre dans un pays étranger, on doit s'adapter aux coutumes le plus possible. Mais juste au point qu'ils ne touchent pas à nos propres coutumes (Ira)
La nature dans le vrai sens, le Français ne le cherchent pas (Sui)
La nature me semble plus loin des gens ici que chez nous... je trouve que la mer, les lacs, les forêts sont 'des grandes choses' ici. On met plus d'importance d'aller dans la nature quand on le fait que nous (Sué)
Ce qui me pose des problèmes, c'est ce questionnaire, car je n'aime pas les généralisations (All)

BIBLIOGRAPHY

AUSTIN, J.L. (1962). **How to do things with words** Oxford. Clarendon Press

BACHMANN, C., LINDENFELD, J. et SIMONIN, J. (1981). **Langage et communications sociales,** LAL. Crédif-Hatier

BARLEY, N. (1983). **The innocent anthropologist,** Harmondsworth. Penguin

BERGER, P. et LUCKMANN, T. (1966). **The social construction of reality,** Harmondsworth, Penguin

BROWN, G. et YULE, G. (1983). **Discourse analysis,** C.U.P.

CHOMSKY, N. (1965) **Aspects of the theory of syntax,** M.I.T.

CICOUREL, A. (1973) **Cognitive sociology,** Harmondsworth, Penguin

CLYNE, M. (1981). "Culture and discourse structure", in **Journal of Pragmatics,** 5, pp 61 - 66

CORDER, P. (1982). **Error analysis and interlanguage,** O.U.P.

COULMAS, F. (ed) (1981) **Conversational routine** The Hague. Mouton

COULTHARD, M. (1977). **An introduction to discourse analysis,** London. Longman New edition 1985

FARB, O. (1973). **Word play : what happens when people talk,** London, Jonathan Cape

FISIAK, J. (1981). **Contrastive linguistics and the language teacher,** Oxford, Pergamon

GEORGE, S. (ed) (1984). **From the linguistic to the social context : suggestions for interpretation,** Testi e discorsi 4. Bologna. CLUEB

GILES, H. et ST CLAIR R. (eds.) (1979). **Language and social psychology,** Oxford, Basil Blackwell

GRICE, H.P. (1975) "Logic and conversation", in COLE and MORGAN (eds) (1975). **Syntax and semantics ; Vol. 3, Speech acts,** N.Y. Academic Press

HARDING, E. et RILEY, P. (1986). **The bilingual family : a handbook for parents,** C.U.P.

HUDSON, R.A. (1985). **Sociolinguistics,** C.U.P.

JANICKI, K. (1979),"Contrastive sociolinguistics - some methological considerations", in **Papers and Studies in Contrastive Linguistics**, 10, pp 33 - 40

KAPLAN, R.B. (1972), **The anatomy of rhetoric,** Philadelphia, Centre for Curriculum Development

KEENAN, E.O. (1977), "The universality of conversational implicatures", in FASOLD, R.W. et SHUY, R.W. (eds), **Analyzing variation in language,** Washington. Georgetown University Press, pp 255 - 68

LABOV, W. (1972), **Sociolinguistic patterns,** Oxford, Blackwell

LADO, R. (1957), **Linguistics across cultures,** Ann Arbor, University of Michigan Press

LEVINSON, S.C. (1984), **Pragmatics,** C.U.P.

LITTLEWOOD, W. (1983), "Contrastive pragmatics and the foreign language learner's personnality", in **Applied Linguistics,** 4/3, pp. 200 - 206

LOVEDAY, L. (1982), **The sociolinguistics of learning and using a nonnative language,** Oxford, Pergamon

PELTO, P.J. (1970), **Anthropological research : the structure of inquiry,** Harper et Row N.Y.

PRIDE, J.B. et HOLMES, J. (1972), **Sociolinguistics,** Harmondsworth, Penguin

REGENT, O. (1980), "Approche comparative des discours de spécialité pour l'entraînement à l'anglais écrit", in **Mélanges Pédagogiques,** pp. 117 - 136. Also in **RILEY** (ed.) 1985 a

RILEY, P. (1979), "Towards a contrastive pragmalinguistics", in **Papersand Studies in Contrastive Linguistics,** X, pp 121 - 146, in FISIAK (1981)

RILEY, P. (1984), "Your slip is showing : communicative interference in second language learning", in WILLEMS et RILEY (eds.) (1984)

RILEY, P. (ed.) (1985a), **Discourse and learning,** London, Longman

RILEY, P. (1985b) "Mais c'est pas ma faute ! Erreurs pragmatiques et perception situationnelle", in **Echanges Pédagogiques,** 9, 10, pp 7 - 28

SAVILLE-TROIKE, M. (1982), **The ethnography of communication, Language in society 3,** Oxford, Blackwell

SCHUTZ, A. (1962), **Collected papers 1 : the problem of social reality,** The Hague. Nijhofe

SEARLE, J.R. (1969), **Speech acts : an essay in the philosophy of language,** London, C.U.P.

SIXT, D. (ed.) (1985), **Comprehension as negotiation of meaning,** Munich Goethe Institut

SPERBER, D. et WILSON, D. (forthcoming), **Relevance : a study of verbal understanding,** Oxford, Blackwell

TAJFEL, H. et FRASER, C. (eds.) (1978), **Introducing social psychology,** Harmondsworth, Penguin

THOMAS, J. (1983), "Cross-cultural pragmatic failure", in **Applied Linguistics** 4/1, pp 91 - 112

THOMSON, J.A.K. (1962), **Classical influences on English prose,** N.Y. Collier

TRUDGILL, P. (1974), **Sociolinguistics : an introduction,** Harmondsworth. Penguin

VEYLON, R. (1975), "Pourquoi la recherche médicale française est-elle sous-estimée dans les pays de langue anglaise ?", in **La Nouvelle Presse Médicale,** 4/6, pp 435 - 436

WILLEMS, G. et RILEY, P. (eds.) (1984), **Communicative foreign language teaching and the training of foreign language teachers,** Nijmegen, Interstudie Institue for Teacher Education

WILSON, D. et SPERBER, D. (1984), "Pragmatics : an overview," in GEORGE, 1984, pp 21 - 41.

NOTES

1) The term "bilingual' refers here to individuals whose way of life necessitates the use of two languages, but not to their relative competencies. On the other hand, the convention 'English/French' indicates that, at that time, English was the individual's dominant language. For further discussion, see Harding, E et Riley, P. (1986) **The Bilingual Family : a Handbook for Parents** C.U.P.

2) For an idea of the variety of these techniques and approaches, see Pelto, Pertti (1970) **Anthropology : the structure of inquiry**

3) This topic is dealt with in more detail in Riley, P. (1985a) which also includes the full text of Régent's article (in translation).

4) Since I do not wish to trivialise what is a highly technical debate, nor to denigrate the originality and elegance of Grice's approach, I will no try to summarise Wilson and Sperber's demonstration : a relatively brief exposition will be found in Wilson and Sperber 1984, and a full treatment in Sperber and Wilson, forthcoming.

5) To some extent, the quotations are grouped thematically : this reflects the structure of the questionnaire. The students were asked what differences they had noticed in the ways French people converse, (including topics, gesture, etc.) whether they had been struck by any differences in behaviour in public (including clothing and politeness), whether there were any particular sights or smells they had noticed and whether they had had any problems communicating with the French.

MELANGES PEDAGOGIQUES 1986/87

DE L'INCULTURATION

Charles TROMPETTE

RESUME

Replies given to a questionnaire by 600 foreign students concerning their attitudes to life in France are analysed and discussed. The purpose of this questionnaire, which is part of a wider investigation of intercultural perceptions, is two-fold : first, to provide information about foreign students' impressions and experiences ; secondly, to sensitive students and teachers alike to intercultural variation in behaviour, values and views.

S'inculturer, c'est-à-dire se déprendre de sa culture propre, la relativiser et s'ouvrir aux autres cultures. Voilà l'un des objectifs de ce questionnaire (cf. Annexe) adressé à des étudiants étrangers en France : les enseignants n'étant pas exclus de la prise de participation aux bénéfices d'une telle activité.

L'objectif est double : d'une part mieux connaître les attitudes des étrangers dans le contexte français ainsi que leurs impressions sur la France, les Français et le système d'enseignement-apprentissage ; d'autre part, relativiser les jugements et les opinions. Souvent ces commentaires sont rapportés sur le mode anecdotique et n'échappent pas à la subjectivité de leur narrateur. Le bilan présenté ici est partiel : il porte sur près de 600 questionnaires ; leur dépouillement est en cours de réalisation. Il présente les réponses à quelques questions ; il ne tient pas encore compte de toutes les combinaisons de paramètres possibles : nationalité, langue maternelle, âge, profession, religion, sexe, études...

I - LA FRANCE

1.1 La cuisine française est réputée surtout à cause de la publicité qui est faite à son sujet

Faits

Un tiers des personnes interrogées appartenant au monde musulman et un quart des personnes du monde asiatique affirment ne pas pouvoir répondre à cette question. La majorité des autres personnes reconnaissent que la réputation de la cuisine française n'est pas fondée sur la publicité qui en est faite.

Commentaires

La connaissance ou l'ignorance de faits culturels conditionnent les réponses. Ce questionnaire a également pour objectif de faire prendre conscience d'éléments qui a priori peuvent ne pas être remarqués par une personne d'une autre culture. Les goûts culinaires et les modes alimentaires étant très différentes, la cuisine française peut ne présenter aucun intérêt.

1.2 La formation proposée dans l'enseignement supérieur en France est d'un haut niveau mais elle n'est pas adaptée aux étudiants étrangers

Faits

Près d'un tiers sont indifférents ou n'ont pas d'éléments pour répondre à cette question. Parmi les personnes appartenant aux mondes asiatique, africain, islamique, latino-américain les opinions sont également partagées. Douze Africains sur quarante sept pensent que l'enseignement supérieur n'est absolument pas adapté. Les personnes du monde occidental (Amérique du Nord et Europe) pensent en grande majorité que l'enseignement est adapté.

Commentaires

Les réponses "extrémistes" sont généralement peu fréquentes (je suis absolument d'accord, je ne suis absolument pas d'accord). L'opinion des Africains est à remarquer et s'oppose à celle des Occidentaux. L'analyse de cette question doit être affinée et faire l'objet d'une recherche et d'un débat plus vastes.

1.3 L'égalité n'est qu'une formule. Chacun ne rêve que d'être supérieur à l'autre

Faits

Seuls les Américains du Nord estiment de façon majoritaire que l'égalité n'est pas une formule. Tous les autres pensent que ce principe ne se traduit pas dans la réalité française. Un sixième des personnes des mondes musulman et asiatique ne répondent pas à cette question.

Commentaires

La notion d'égalité est définie en fonction de la culture, de l'idéologie, de la religion... Il faut tenir compte de la nature des régimes sociaux et politiques ainsi que de leurs interprétations. Parler d'égalité est-ce parler d'égalité entre les Français ou entre les Français et les étrangers ?

1.4 Les Français adorent la politique et ont tendance à tout politiser

Faits

Plus de la moitié des personnes pensent que le Français est un animal politique. Un tiers ne savent pas ou sont indifférents.

Commentaires

S'il peut sembler difficile de comprendre le fonctionnement du microcosme politique, son omniprésence dans les médias et les discussions amène à penser que le Français se passionne pour la politique.

1.5 La France est toujours le pays de la liberté

Faits

Cette opinion est partagée par la majeure partie des personnes des mondes africain, musulman, asiatique et latino-américain. Elle ne l'est pas par les Européens et les Américains du Nord.

Commentaires

Il semble que dans ce contexte le mot "liberté" a une définition partagée par toutes les cultures. L'image de la France, terre de liberté, est très répandue et fortement ancrée chez les peuples éloignés géographiquement et culturellement. Les Européens et les Nord-Américains vivant dans des démocraties de même modèle ne perçoivent pas en quoi la France serait plus que le leur, le pays de la liberté.

II - LES FRANÇAIS

2.1 Les Français ont du mal à accepter les différences de comportement

Faits

Les trois quarts des Latino-Américains pensent que les Français acceptent difficilement les différences culturelles ; et plus de la moitié d'entre eux sont absolument d'accord avec cette affirmation. Les deux tiers des Européens qui s'expriment sur ce sujet, partagent cette opinion. Pour les autres, les avis divergent.

Commentaires

Il apparaît que les personnes appartenant à la même aire culturelle (soit européenne, soit judéo-chrétienne) ressentent et/ou expriment plus fortement le choc entre deux systèmes de valeurs.

2.2 Dans les conversations, les Français parlent tous ensemble en se coupant la parole

Faits

Les Européens, Nord-Américains et Asiatiques pensent majoritairement que oui. Les Latino-Américains, Africains et Musulmans pensent majoritairement l'inverse.

Commentaires

Cette question et ces réponses montrent la relativité des jugements sur les autres cultures.

2.3 On a l'impression que les Français se moquent toujours de leur interlocuteur

Faits

Seuls les Latino-Américains ont majoritairement cette impression. La moitié des Musulmans et les trois quarts des Européens ne la partagent pas.

Commentaires

Il serait intéressant de comprendre pourquoi des personnes dont les cultures partagent certaines valeurs et le même passé, perçoivent et expriment de façon aussi aigüe leurs différences.

III - APPRENDRE

3.1 Apprendre une langue étrangère, c'est perdre une partie de sa culture.

Faits

Affirmation rejetée par la plupart des personnes interrogées. Seuls les Africains ont une opinion partagée sur ce sujet. Parmi eux, la moitié est absolument d'accord avec cette affirmation.

Commentaires

Il importe de tenir compte du rôle joué par l'anglais et le français dans la plupart des pays de l'Afrique sub-saharienne. Il serait intéressant de comparer ces réponses avec celles d'Indiens d'Amérique dite latine où le Portugais et l'Espagnol sont encore ressentis comme les langues des colonisateurs.

3.2 Ce qui est le plus difficile dans l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est de comprendre les autres

Faits

Les Européens, Nord et Latino-Américains pensent majoritairement que non. La plupart des Africains, Musulmans et Asiatiques affirment en grande majorité l'inverse.

Commentaires

L'éloignement des cultures et leurs grandes différences expliqueraient-ils cela ?

3.3 Apprendre le français en France vous oblige à vous adapter au système d'enseignement et d'apprentissage français

Faits

Une large majorité sont d'accord avec cette affirmation.

Commentaires

Ces réponses corroborent l'idée que les difficultés rencontrées par les apprenants ont pour origine non pas le contenu de l'enseignement, mais sa forme. En comparant ces opinions à celles de l'affirmation 3.1 on s'aperçoit que, pour les étudiants étrangers, apprendre le français exige une adaptation à un autre système mais n'implique pas, de ce fait, une perte d'identité culturelle.

3.4 Apprendre le français remet en cause certaines de vos idées et croyances

Faits

La moitié des Africains, le tiers des Musulmans et des Asiatiques n'apportent pas de réponses. Les Européens, les Nord-Américains et les autres Africains et Musulmans sont partagés. Les Asiatiques répondent "oui". La Latino-Américains disent "non".

IV - LES ETRANGERS EN FRANCE

4.1 Vous avez l'impression de subir moins de contraintes sociales en France que chez vous

Faits

Les Latino-Américains et les Musulmans le pensent en majorité. Parmi les autres personnes, les avis sont partagés.

Commentaires

Cette question présuppose une définition des espaces de liberté individuelle et de la pression sociale. La frontière entre personne et société et son acceptation varient en fonction de la culture et de l'idéologie. La comparaison entre deux contextes socio-culturels suppose une évaluation à partir de l'échelle de valeurs de l'un des systèmes au détriment de celle de l'autre.

4.2 Vous essayez d'éviter le contact avec vos compatriotes et préférez fréquenter les Français lorsque c'est possible

Faits

Les Européens, Américains et Musulmans disent éviter leurs compatriotes et rechercher le contact avec les Français. Les Africains et Asiatiques affirment chercher à se retrouver entre eux.

Commentaires

Les réponses médianes sont les plus nombreuses ("parfois"). Il est très difficile pour une personne de quantifier et d'évaluer objectivement sa volonté d'entrer en contact avec les Français. Les opinions maximalistes ("toujours", "jamais") semblent plus révélatrices.

4.3 Lorsque vous n'êtes pas d'accord avec un Français, vous hésitez à le lui dire.

Faits

La moitié des Européens, Américains et Africains n'hésitent pas à manifester leur désaccord. Un tiers des Musulmans ne l'expriment jamais.

4.4 Vous avez déjà eu des ennuis ou des conflits avec les Français parce que vous êtes étranger

Faits

La majorité des personnes interrogées répondent "jamais". Les Nord-Américains et les Musulmans répondent plus souvent "parfois" que "jamais".

4.5 En cas de difficultés avec des Français vous essayez de comprendre les différences culturelles qui vous opposent

Faits
Les réponses "toujours" sont majoritaires. Les Asiatiques, les Latino-Américains et Africains répondent également "parfois" et "toujours".

4.6 Vous demandez conseil à des amis français lorsque vous ne savez pas comment vous comporter ou réagir dans certaines situations

Faits
Les réponses "parfois" et "toujours" sont majoritaires. Celles-là étant plus nombreuses que celles-ci.

Commentaires
Les réponses aux quatre dernières affirmations présentent des étrangers ouverts, prêts au dialogue.

4.7 Il y a des comportements français que vous essayez d'adopter

Faits
Un quart les Latino-Américains refusent d'adopter des comportements français. La plupart en acceptent certains.

Commentaires
Des personnes appartenant à des cultures considérées comme proches de la nôtre semblent vouloir marquer une différence et la maintenir.

4.8 Vous avez changé certains avis ou certains comportements du fait que vous êtes en France

Faits
Un quart des Latino-Américains et un tiers des Musulmans n'ont pas modifié leurs attitudes. Un sixième des Musulmans et des Asiatiques ont beaucoup changé.

Commentaires
Au-delà de la part de subjectivisme que comportent les réponses à une telle question, les affirmations ("aucun", "beaucoup") témoignent du degré de réceptivité ou de refus d'une autre culture.

Nous avons réalisé un traitement informatique des données fournies par les arabophones et germanophones et nous avons comparé les réponses des femmes à celles des hommes. Les français ont des contacts très fréquents avec les personnes de ces deux cultures. Mais les raisons historiques, politiques, économiques et sociales de leurs relations divergent très fortement. La culture allemande et les cultures arabes présentent de grands contrastes. Voilà pourquoi nous avons jugé intéressant de confronter les attitudes des arabophones à celles de germanophones. Nous présentons ici une partie des résultats : celle où les différences sont les plus marquées.

1. La France est toujours le pays de la liberté

	ARABOPHONES	GERMANOPHONES
je ne suis absolument pas d'accord	4,92 %	7,32 %
je ne suis pas d'accord	13,11 %	43,10 %
	18,03 %	51,20 %
je suis absolument d'accord	34,43 %	2,44 %
je suis d'accord	44,26 %	19,51 %
	78,69 %	21,95 %

	ARABOPHONES Femmes	ARABOPHONES Hommes
je ne suis absolument pas d'accord	9,38 %	0 %
je ne suis pas d'accord	0 %	27,59 %
	9,38 %	27,59 %
je suis absolument d'accord	40,63 %	27,59 %
je suis d'accord	46,88 %	41,38 %
	87,51 %	68,97 %

	GERMANOPHONES Femmes	GERMANOPHONES Hommes
je ne suis absolument pas d'accord	10 %	6,45 %
je ne suis pas d'accord	30 %	48,39 %
	40 %	54,84 %
je suis absolument d'accord	0 %	3,23 %
je suis d'accord	30 %	16,13 %
	30 %	19,36 %

Les arabophones plus que les germanophones considèrent que la France est le pays de la liberté (78,69 % contre 21,95 %). Parmi les arabophones, les femmes plus que les hommes le pensent (87,51 % contre 68,97 %). Les affirmations fortes étant quasiment aussi nombreuses que les autre (40,63 % contre 46,88 %). Parmi les germanophones, ce sont également les femmes qui sont les plus nombreuses à le penser (Accord : 30 % contre 19,36 % - désaccord : 40 % contre 54,84 %).

2. Les Français ont du mal à accepter les différences de comportement

	ARABOPHONES	GERMANOPHONES
je ne suis absolument pas d'accord	4,92 %	7,32 %
je ne suis pas d'accord	14,75 %	26,83 %
	19,67 %	34,15 %
je suis absolument d'accord	16,39 %	7,32 %
je suis d'accord	29,51 %	36,59 %
	45,90 %	43,91 %

Si les arabophones comme les germanophones considèrent (45,90 % ; 43,91 %) que les Français ont du mal à accepter les différences de comportement, 34,15 % des germanophones contre 19,67 % des arabophones sont en désaccord avec cette affirmation.

La comparaison entre hommes et femmes fait apparaître que les hommes arabophones et germanophones sont plus en désaccord (respectivement 27,59 % ; 38,71 %) avec cette affirmation que les femmes (12,51 % ; 20 %).

3. Dans les conversations, les Français parlent tous ensemble en se coupant la parole.

	ARABOPHONES	GERMANOPHONES
je ne suis absolument pas d'accord	14,75 %	0 %
je ne suis pas d'accord	27,87 %	24,39 %
	42,62 %	24,39 %
je suis absolument d'accord	6,56 %	43,90 %
je suis d'accord	26,23 %	14,63 %
	32,79 %	58,53 %

Les fortes différences entre les chiffres font apparaître la relativité des regards portés sur une culture autre.

4. Le travail personnel est plus efficace que les cours pour apprendre une langue étrangère.

	ARABOPHONES	GERMANOPHONES
je ne suis absolument pas d'accord	6,56 %	7,32 %
je ne suis pas d'accord	22,95%	43,90 %
	29,51 %	51,25 %
je suis absolument d'accord	18,03 %	9,76 %
je suis d'accord	32,79 %	24,39 %
	50,82 %	34,15 %

Les germanophones pensent que les cours sont plus efficaces que le travail personnel (51,25 % contre 29,51 %). Les femmes germanophones (70 %) et arabophones (37,51 %) sont plus nombreuses que les hommes à partager cette opinion.

5. Vous avez l'impression de subir moins de contraintes sociales en France que chez vous

	ARABOPHONES	GERMANOPHONES
je ne suis absolument pas d'accord	13,11 %	17,07 %
je ne suis pas d'accord	16,39 %	39,02 %
	29,50 %	56,09 %
je suis absolument d'accord	11,48 %	2,44 %
je suis d'accord	34,43 %	21,95 %
	45,91 %	24,39 %

45,91 % d'arabophones ont cette impression, 56,09 % de germanophones ne la partagent pas.

6. Il y a des comportements français que vous essayez d'adopter

Les germanophones répondent plus souvent que les arabophones par l'affirmative (germanophone : "beaucoup" 7,32 %, "certains" 75,61 % soit 82,93 %) (arabophones : "beaucoup" 19,67 % ; "certains" 44,26 % soit 63,93 %). Dans les deux cultures, les hommes répondent plus souvent "oui" que les femmes.

7. Vous avez changé certains avis ou certains comportements du fait que vous êtes en France.

On retrouve ici des chiffres et des tendances comparables à ceux de l'affirmation précédente (germanophones : "beaucoup" 12,20 % ; "certains" 70,73 % soit 82,93 %). (arabophones : "beaucoup" 32,79 % ; "certains" 44,26 % soit 77,05 %).

CONCLUSION

Ce questionnaire avait pour objectif de déceler les diverses visions que les étrangers ont des Français et de la France. Après une première analyse des réponses, il apparaît que les attitudes et les opinions ne sont pas monolithique. Si l'on retrouve ici et là des majorités pour partager les mêmes idées, la plupart du temps les avis divergent. D'importantes minorités viennent briser les clichés habituels, les stéréotypes. Le métissage culturel, et notamment l'occidentalisation consciente ou non, acceptée ou refoulée, recherchée ou rejetée, conduisent à des relativités multiples. Les différences entre les cultures se combinent aux différences à l'intérieur de celles-ci. Le sexe, la condition sociale, le pouvoir d'achat, le lieu de résidence, la formation... modifient profondément la perception de la réalité et son interprétation quelle que soit la force de l'idéologie, de la religion et/ou de la culture. L'économie, l'histoire et la géographie sont des paramètres qui ne peuvent être absents d'une analyse des différences culturelles.

ANNEXE

1 - La cuisine française est réputée surtout à cause de la publicité qui est faite à son sujet.

2 - La gestion économique est le point faible de la France.

3 - La technologie de pointe française ne bénéficie qu'à très peu de personnes.

4 - La formation proposée dans l'enseignement supérieur en France est d'un haut niveau mais elle n'est pas adaptée aux étudiants étrangers.

5 - L'égalité n'est qu'une formule. Chacun ne rêve que d'être supérieur à l'autre.

6 - Les Français critiquent sans cesse l'administration et souhaitent que leurs enfants deviennent fonctionnaires.

7 - La police française est avant tout une force de protection et de sécurité.

8 - Les Français adorent la politique et ont tendance à tout politiser.

9 - La presse est indépendante du pouvoir politique.

10 - La France est toujours le pays de la liberté.

11 - Les Français prennent soin de leurs chiens tout autant que de leurs enfants. Ils les emmènent partout avec eux, leur achètent de la nourriture en boîte et ont même créé des associations pour faire adopter les animaux abandonnés.

12 - Le Français semble ignorer le sens de l'expression "à chacun son tour". Dans une queue, il essaie de passer le plus vite possible sans se soucier si d'autres attendaient avant lui.

13 - Les Français jettent facilement leurs mégots de cigarettes ou leurs papiers dans la rue.

14 - Il est rare de voir les Français arriver à l'heure. Leur habitude est plutôt d'arriver en retard et en courant.

15 - Les Français protestent volontiers contre tout : le gouvernement, les prix, le temps...

16 - Les employés de l'administration demandent souvent des choses compliquées et il manque régulièrement un papier au dossier qu'on leur présente.

17 - Les Français ont du mal à accepter les différences de comportement.

18 - En France, les vieux finissent souvent leurs jours dans des maisons de retraite ou des appartements où ils sont seuls.

19 - Dans les conversations, les Français parlent tous ensemble en se coupant la parole.

20 - On a l'impression que les Français se moquent toujours de leur interlocuteur.

21 - Le français est une langue qui est bien adaptée aux techniques et sciences modernes.

22 - Apprendre une langue étrangère c'est perdre une partie de sa culture.

23 - Ce qui est le plus difficile dans l'apprentissage d'une langue étrangère c'est de comprendre les autres.

24 - La langue française est plus facile à apprendre par des femmes que par des hommes.

25 - Apprendre une langue étrangère sert avant tout à comprendre ce que les autres disent et écrivent.

26 - Le français est généralement une langue agréable à entendre.

27 - Apprendre le français en France vous oblige à vous adapter au système d'enseignement et d'apprentissage français.

28 - Apprendre le français remet en cause certaines de vos idées et croyances.

29 - Le travail personnel est plus efficace que les cours pour apprendre une langue étrangère.

30 - Apprendre le français vous permettra de contribuer à favoriser les échanges entre votre pays et la France.

31 - Vous avez l'impression de subir moins de contraintes sociales en France que chez vous.

32 - Vous essayez d'éviter le contact avec vos compatriotes et préférez fréquenter des Français lorsque c'est possible.

33 - Lorsque vous n'êtes pas d'accord avec un Français vous hésitez à le lui dire.

34 - Lorsque vous êtes malade, hésitez-vous à vous adresser à un médecin français.

35 - Hésiteriez-vous à confier vos enfants à une école française ?

36 - Vous avez déjà eu des ennuis ou des conflits avec des Français parce que vous êtes étrangers.

37 - En cas de difficultés avec des Français vous essayez de comprendre les différences culturelles qui vous opposent.

38 - Vous demandez conseil à des amis français lorsque vous ne savez pas comment vous comporter ou réagir dans certaines situations.

39 - Il y a des comportements français que vous essayez d'adopter.

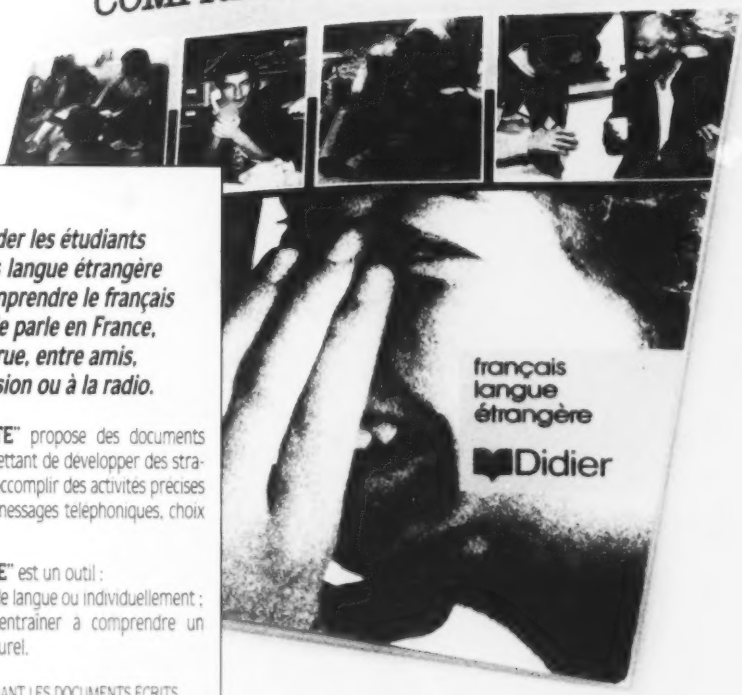
40 - Vous avez changé certains avis ou certains comportements du fait que vous êtes en France.

CRAPEL Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues

écoute... écoute

objectif
COMPRENDRE

CRAPEL



Pour aider les étudiants en français langue étrangère à mieux comprendre le français tel qu'on le parle en France, dans la rue, entre amis, à la télévision ou à la radio.

"ECOUTE... ECOUTE" propose des documents sonores variés permettant de développer des stratégies d'écoute et d'accomplir des activités précises de la vie courante (messages téléphoniques, choix d'itinéraires).

"ECOUTE... ECOUTE" est un outil :
- utilisable en classe de langue ou individuellement ;
- permettant de s'entraîner à comprendre un français actuel et naturel.

■ 1 LIVRE CONTENANT LES DOCUMENTS ÉCRITS NÉCESSAIRES À LA RÉALISATION DES TÂCHES ET ILLUSTRANT DES THÈMES DE CIVILISATION CHOISIS.
■ 1 CASSETTE DE 30 MN DE DOCUMENTS AUTHENTIQUES.

174

hatier international
8, rue d'Assas · 75006 PARIS

TOTAL INFORMATION
from
Language and Language Behavior Abstracts

Lengthy, informative English abstracts - regardless of source language - which include authors' mailing addresses.

Complete indices - author name, book review, subject, and periodical sources at your fingertips.

Numerous advertisements for books and journals of interest to language practitioners.

NOW over 1200 periodicals searched from 40 countries - in 32 languages - from 25 disciplines.

Complete copy service for most articles.

ACCESS TO THE WORLD S STUDIES ON LANGUAGE - IN ONE CONVENIENT PLACE !

What's the alternative ?

Time consuming manual search throught dusty, incomplete archives.

Limited access to foreign and specialized sources.

Need for professional translations to remain informed.

Make sure YOU have access to

LANGUAGE AND LANGUAGE BEHAVIOR ABSTRACTS when you need it...

For complete information about current and back volumes, write to : P.O. Box 22206, San Diego, CA. 92122, USA.

Achevé d'imprimer le 30 novembre 1987
IMPRIMERIE MODERNE
22, rue des Fossés - 54700 PONT-A-MOUSSON

Dépôt légal :
4e trimestre 1987

Centre de **R**echerches
et d'**A**pplications **P**édagogiques **E**n **L**angues

Université de Nancy II
B.P. 33-97
54015 NANCY - CEDEX

Publication annuelle, Fondateur Yves Châlon, 1970
Copyright C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II, 1987
Tous droits de reproduction réservés.

RECUEIL 1986/87 :

	France	Etranger
Institutions	115 F	135 F
Individus	60 F	75 F

ABONNEMENT 1986-87/1988/1989 :

	France	Etranger
Institutions	330 F	385 F
Individus	165 F	205 F

FR ISSN 0077-2712

Imprimerie Moderne - Pont-à-Mousson
Dépôt légal 4e trimestre 1987